Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270202
Centre d'intérêt: 34

Horth, Raynald.

Les inadaptés scolaires on les crée-- / Raynald Horth. -- [Rimouski] : Université du Québec à Rimouski, 1978.
165 f. ; 28 cm.

Bibliographie: f. 164-165.

Cote Dewey: 370.153/H822i Cote LC: LB/1051

Descripteur(s): *Perturbé affectif *Enfance inadaptée *Inadaptation scolaire *Education spéciale *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Marginalisation

L'auteur analyse quelques éléments du processus de marginalisation d'un groupe d'enfants déclarés, à un moment donné de leur carrière scolaire, "perturbés affectifs graves". Ce groupe fut choisi parce que la perturbation affective grave est le "sommet" de la carrière en inadaptation dans le milieu scolaire. L'étude tente de répondre à cette question: comment le secteur régulier et le secteur de l'orthopédagogie réagissent-ils vis-à-vis ces enfants? L'objectif principal de la recherche est donc d'identifier et de décrire quelques éléments du processus de marginalisation d'un groupe d'enfants "perturbés affectifs graves" du primaire.

À cause de la nature des données à recueillir, on a choisi une méthode d'analyse comparative constante qui se fait à partir d'observations et d'entrevues d'individus et de groupes et aussi à partir de documents qui seraient susceptibles de donner une information pertinente et fructueuse sur la situation étudiée. Située dans une ville de la banlieue montréalaise, l'école choisie relève d'une commission scolaire régionale. Ont collaboré à l'étude 27 enfants (âgés de six à treize ans), les professeurs de l'unité, la direction de l'école, les membres de l'équipe multi-disciplinaire et le coordonnateur en enfance inadaptée.

L'analyse et l'interprétation des résultats portent sur les éléments suivants du processus de marginalisation de perturbés affectifs graves: la classe sociale d'appartenance, le cheminement scolaire, les interventions dans l'école et le classement de fin d'année. L'étude permet de faire ressortir quelques aspects de la contribution du système scolaire à la reproduction des classes sociales qui a sa racine première dans la production. Elle met en évidence l'importance d'une démarche d'analyse en termes de rapports sociaux quand il s'agit d'étudier les interventions en milieu scolaire.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 06

Auteur de l'analyse: fr

LES INADAPTÉS SCOLAIRES

ON LES CRÉE...

E D U Q 8270202

L E S I N A D A P T E S S C O L A I R E S

O N L E S C R É E ...

[illegible]ld Horth
[illegible]ersité du Québec à Rimouski

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER: Procédé de recherche et méthodes d'analyse . . 6

Le choix de la méthode d'approche 7

L'organisation et l'analyse du matériel 7

L'analyse comparative 9

Les démarches successives de l'étude 11

CHAPITRE II: Présentation des données, analyse et interprétation des résultats 36

La classe sociale d'appartenance 37

Le cheminement scolaire 46

L'école pour perturbés affectifs graves 71

L'expérience scolaire et le classement de fin d'année 125

CONCLUSION 134

APPENDICES 143

REFERENCES 163

LISTES DES TABLEAUX

TABLEAU I Modes de collecte des données et types d'informations recueillies 35

TABLEAU 2 L'état civil des parents 40

TABLEAU 3 Occupation des mères qui travaillent à l'extérieur . 41

TABLEAU 4 Occupation du père 42

TABLEAU 5 Dossier incomplet des "maladies" de vingt-et-un enfants 45

TABLEAU 6 Réponses des professeurs à la définition du "mauvais" élève selon Mollo (1970) 54

TABLEAU 7 Niveaux des enfants en français et en mathématiques. 78

TABLEAU 8 Décalages entre les niveaux des volumes employés et le niveau auquel devrait être rendu l'enfant 90

TABLEAU 9 Le déclassement scolaire 121

TABLEAU 10 Résultats aux examens 127

TABLEAU 11 Résultats aux examens 128

TABLEAU 12 Résultats aux examens 131

LISTES DES APPENDICES

APPENDICE I Statistiques évolutives des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage du système public . 143

APPENDICE II Questions pour l'entrevue 145

APPENDICE III Horaire du 15 septembre 147

APPENDICE IV Distribution des élèves selon les variables: Age chronologique, quotient intellectuel, catégorie . 149

APPENDICE V Examen de grammaire et de mathématiques 152

APPENDICE VI Horaire du 30 novembre 158

APPENDICE VII Evolution de la population en difficulté par rapport à la population scolaire totale dans le secteur public de 1960-61 à 1975-76 161

Introduction

L'enfance inadaptée connaît au Québec une croissance effrénée depuis la fin des années soixante. Le service de l'enfance inadaptée du ministère de l'Education a présenté en 1975, un tableau des statistiques évolutives concernant les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage du système public (cf. appendice I). Nous les avons analysées et en avons dégagé plusieurs constatations surprenantes.

Signalons, tout d'abord, que les élèves de la catégorie "difficultés d'apprentissage" constituent une proportion considérable du secteur de l'enfance inadaptée: pour l'année scolaire 1975-76, on dénombre dans cette catégorie, un total de 56,036 élèves. Au cours de l'année scolaire 1972-73, cette catégorie totalisait un effectif de 30,142 élèves. En quatre (4) ans, le nombre d'élèves étiquetés en "difficultés d'apprentissage" a presque doublé. Il y a quatre (4) ans, il représentait 44.6% de l'effectif de l'enfance inadaptée, en 1975-76, il en représente 60%. De plus, le pourcentage de la population totale en difficulté par rapport à la population scolaire totale est passé de 4.40% à 6.81% au cours de la même période alors que la clientèle totale des niveaux élémentaire et secondaire a connu une diminution de 9.1%.

Pour illustrer davantage cette croissance effrénée, prenons la sous-catégorie dénombrement flottant qui a été créée en 1972-73. Cette même année, l'effectif était de 2,959; en 1973-74, 5,144; en 1974-75, 10,860; et en 1975-76, 18,623. Six fois plus d'inadaptés dans une seule sous-catégorie en quatre (4) ans.

En 1971-72, la sous-catégorie "troubles graves de l'apprentissage" était créée. Cette même année, on dénombrait 443 enfants en troubles de l'apprentissage alors qu'en 1975-76, on en rapportait 13,843 soit trente (30) fois plus en cinq ans.

Une dernière donnée du tableau retient l'attention. En 1967-68, le secteur de l'enfance inadaptée regroupait 23,596 élèves. Neuf (9) ans après, en 1975-76, il en regroupe 92,915 soit près de quatre (4) fois plus. Selon la Fédération des Commissions Scolaires Catholiques du Québec (1976), si on regarde l'avenir et qu'on calcule l'accroissement du secteur de l'enfance inadaptée au cours des neuf (9) prochaines années, en supposant que le rythme de croissance reste soumis aux mêmes facteurs que pendant les neuf (9) dernières années, on arrive alors à des projections qui provoquent une vive inquiétude. En 1984, on trouverait dans le secteur de l'enfance inadaptée, un total de 370,000 élèves soit plus de 30% de la population scolaire totale des niveaux élémentaire et secondaire.

De l'ensemble du tableau, il ressort des contradictions qui nous portent à nous interroger sur le phénomène d'inadaptation en milieu scolaire. Il y a d'une part les sous-catégories: débilité mentale moyenne, infirmité motrice non-intégrable, infirmité motrice moyenne et grave, déficience physique, épilepsie non-médicalement contrôlée, semi-surdité, surdité, semi-cécité et cécité, qui totalisent en 1975-76: 5,648 personnes, soit 6% du total des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Cette catégorie s'appellera: troubles médicaux.

Et il y a, d'autre part, les difficultés d'apprentissage, la débilité mentale légère, la perturbation affective grave et les déviations multiples, qui regroupent 87,267 personnes soit 94% du total des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Cette catégorie sera appelée: troubles scolaires.

La première catégorie (troubles médicaux), en cinq (5) ans, de 1970 à 1975, n'a augmenté ses effectifs que de 9.4% (passant de 5,161 à 5,648 élèves). Par ailleurs, les troubles scolaires (les enfants de la deuxième catégorie) ont augmenté de 117.6% durant la même période (passant de 40,107 à 87,267).

L'inadaptation n'existe pas en soi dans l'individu. Les enfants sont déclarés inadaptés scolaires, à un moment donné dans leur carrière scolaire. La disproportion entre les effectifs des troubles médicaux (5,648) et les effectifs des troubles scolaires (87,267) nous a porté à nous interroger sur le processus de marginalisation et d'invalidation sociale des "inadaptés scolaires".

Nous avons choisi d'analyser quelques éléments du processus de marginalisation d'un groupe d'enfants déclarés à un moment donné de leur carrière scolaire: "perturbés affectifs graves". Ce groupe fut choisi parce que la perturbation affective grave est le "sommet" de la carrière en inadaptation dans le milieu scolaire. L'enfant entre à la maternelle et, progressivement, il est déclassé: de la maternelle à la classe d'attente, de la classe d'attente à la première année, de la première année à la classe pour troubles d'apprentissage, de la classe pour troubles d'apprentissage à la classe pour perturbés affectifs graves.

La question à laquelle nous allons tenter de répondre au cours de cette étude est celle-ci: comment le secteur régulier et le secteur de l'orthopédagogie réagissent-ils vis-à-vis ces enfants?

L'objectif principal de cette recherche est donc d'identifier et de décrire quelques éléments du processus de marginalisation d'un groupe d'enfants "perturbés affectifs graves".

Chapitre premier

Procédé de recherche et méthodes d'analyse

Le choix de la méthode d'approche

L'étude d'opérations ou de processus exige une approche plus qualitative que quantitative. La méthode qualitative va chercher sur place, par l'observation d'une situation donnée et de l'action des agents concernés, la définition des thèmes du problème étudié et de leur imbrication. Il s'agit d'étudier un processus et non pas de décrire des éléments isolés de la réalité, rassemblés par une théorie pré-définie et reliés au niveau de la co-occurence statistique.

L'approche qualitative se différencie essentiellement de l'approche quantitative en ce qu'elle vise l'édification de la théorie à partir d'une analyse sur le terrain ("grounded theory") et non la vérification d'une théorie hypothético-déductive appliquée à une situation.

Nous avons opté pour une approche qualitative à cause de la nature des données à recueillir. Pour en arriver à la meilleure approximation possible de la réalité vécue par des "perturbés affectifs graves", il était nécessaire de s'intégrer à la situation analysée par l'observation participante. Cette technique de collecte de données sera complétée par l'entretien et l'étude de documents pertinents à la recherche.

L'organisation et l'analyse du matériel

Avec l'approche qualitative, l'organisation et l'analyse du matériel débute dès l'exploration dans le milieu. Ce premier traitement

des données peut permettre une remise en question du projet initial et la proposition d'un nouveau projet. Ainsi, par exemple, après nous être interrogé sur le rôle des tests dans le renforcement de la structure des rapports sociaux, nous avons finalement décidé d'analyser le processus de marginalisation du perturbé affectif grave sous les quatre aspects suivants: l'appartenance sociale des enfants, le cheminement scolaire des enfants, l'approche diagnostique, d'intervention et d'évaluation dans l'école pour perturbés et le classement de fin d'année dans cette même école.

Selon Schatzman et Strauss (1973), l'opération fondamentale dans l'analyse de données qualitatives est de découvrir des catégories significatives des choses, des personnes et des événements et les propriétés qui les caractérisent. La demarche qualitative est une démarche analytique et non exclusivement descriptive. Il s'agit de produire, par l'analyse comparative, des catégories conceptuelles et leurs propriétés qui sont aussi conceptuelles. L'analyse comparative amène la maximisation et la minimisation des différences et des ressemblances des données que portent les catégories à l'étude. Ce contrôle des différences et des ressemblances est vital pour la découverte de catégories et pour développer et relier leurs propriétés théoriques. La minimisation des différences (observer un groupe homogène: les professeurs) augmente la possibilité de rassembler beaucoup de données semblables sur une catégorie donnée et la maximisation des différences (observer d'autres groupes: les membres de l'équipe multidisciplinaire, les parents) permet de vérifier, d'enrichir ou de raffiner les premières catégories.

Glaser et Strauss (1967) considèrent que les catégories conceptuelles sont des concepts analytiques assez généralisés pour désigner les caractéristiques d'entités concrètes, et non ces entités elles-mêmes. Par exemple, une catégorie conceptuelle que nous avons fait ressortir après quelques observations: les perceptions vis-à-vis des enfants. A cette catégorie conceptuelle viennent s'adjoindre des propriétés: les caractéristiques et conditionnements de la perception des enfants chez les professeurs, les parents, les membres de l'équipe multidisciplinaire et la direction ainsi que les caractéristiques de la perception des enfants par les enfants eux-mêmes.

L'analyse comparative

La méthode utilisée tout au long de l'étude en est donc une d'analyse comparative constante. Cette analyse comparative se fait à partir d'observations et d'entrevues d'individus et de groupes et aussi à partir de documents qui seraient susceptibles de nous donner une information pertinente et fructueuse sur la situation étudiée.

Glaser et Strauss (1967), dans leur exposé sur la "grounded theory", distinguent quatre étapes dans l'application de la méthode comparative:

- la comparaison entre informations ayant trait à la même catégorie;
- l'intégration des catégories et de leurs propriétés;
- la délimitation de la théorie;
- la rédaction de la théorie.

La comparaison entre informations ayant trait à la même catégorie

La première étape consiste à classer les observations en autant de catégories que possible. En général, l'analyste en arrive à la définition de deux types de catégories: certaines provenant du contexte même de la situation étudiée et s'exprimant dans les termes des agents impliqués, alors que d'autres catégories construites par le chercheur lui-même auront tendance à être des explications des premières catégories.

Cette première étape s'accompagne d'une réflexion théorique visant à organiser les données.

L'intégration des catégories et leurs propriétés:

Bientôt, la comparaison des données ne se fait plus d'informations en informations, mais entre la nouvelle information et l'ensemble des connaissances accumulées dans chaque catégorie. L'intégration des données amène une organisation des données de plus en plus serrée.

La délimitation de la théorie

Au fur et à mesure que nous avançons dans l'étude, la théorie se solidifie, en ce sens qu'il n'y a plus de modifications majeures, étant donné que, graduellement, les catégories deviennent théoriquement saturées. Les nouvelles informations ne se prêtent plus à la création de nouvelles catégories ou à l'enrichissement d'anciennes catégories, alors elles ne sont pas codées et les catégories sont considérées comme "saturées".

La solidification de la théorie se fait par la clarification de la logique de la théorie, par l'élimination de propriétés non-perti-

nentes, par la formulation de la théorie dans des concepts à des plus hauts niveaux d'abstraction.

La rédaction de la théorie

La rédaction de la théorie exige de rassembler tous les mémos relatifs à chacune des catégories et de présenter la théorie tout en la raffinant s'il y a lieu.

Démarches successives de l'étude

Afin de pouvoir décrire la démarche poursuivie, nous présentons les différentes étapes de notre intégration au milieu:

Le projet initial

L'exploration

L'établissement du plan de recherche

L'essai préliminaire des instruments et des procédures de recherche

La recherche définitive

Le projet initial

Le projet initial voulait identifier et décrire le rôle de renforcement joué par l'école sur la structure des rapports sociaux. Nos interrogations étaient appuyées à ce moment-là par les études des auteurs suivants: Bourdieu et Passeron (1970), Beaudelot et Establet (1971, 1975), Brouillette et al. (1974). Ces différents auteurs ont démontré que l'accès à une carrière scolaire est quelque chose de très difficile pour des groupes d'individus qui proviennent de milieux exploités au point de vue économique, sous-représentés au niveau politique et déva-

lorisés culturellement. De plus, selon ces auteurs, les pratiques scolaires contribuent à reproduire les catégories sociales et à inculquer l'idéologie dominante.

Parmi l'ensemble des pratiques scolaires, il en existe une dont nous voulions interroger plus profondément les finalités: c'est la pratique des tests.

Les tests d'intelligence, de personnalité et d'habiletés instrumentales favoriseraient-ils le déclassement de certains enfants? Telle était l'interrogation principale de notre projet initial. Il s'agissait de déterminer avec quels genres d'instruments de diagnostic les enfants étaient déclarés inadaptés et aussi de vérifier si les tests pouvaient être clivants socialement. La pratique des tests en milieu scolaire était donc l'objet principal de nos interrogations, et les pratiques scolaires en général en constituaient la toile de fond.

Des démarches furent entreprises auprès d'une école spéciale pour perturbés affectifs graves afin d'obtenir la collaboration de la direction, de l'équipe multi-disciplinaire et des professeurs pour une exploration d'une quinzaine de jours dans l'école, afin de pouvoir vérifier la pertinence de nos interrogations et les possibilités d'établir un plan définitif de recherches sur l'influence des pratiques scolaires par rapport à la structure des rapports sociaux.

Le choix de l'école pour perturbés affectifs graves était justifié par le fait qu'une majorité de ces enfants étaient passés soit par la classe d'attente, soit par la classe de récupération, soit par le dé-

nombrement flottant, soit par les troubles graves de l'apprentissage avant d'être déclarés "perturbés affectifs graves". Ces séjours dans différentes classes spéciales permettaient de supposer que les enfants avaient subi de nombreux tests.

La direction de l'école pour perturbés affectifs graves a accepté de nous rencontrer pour discuter du projet.

L'exploration

Le stade de la reconnaissance constituait, pour nous, une période de recherches officieuses, relativement libres, au cours de laquelle nous cherchions à connaître aussi précisément que possible, les forces qui opéraient dans la situation qui faisait l'objet de notre recherche. Pendant cette période, nous nous proposions de vivre le quotidien de l'école afin de saisir directement les faits. La reconnaissance dans le milieu avait essentiellement un caractère d'exploration dont le double but était de découvrir les variables qui jouent un rôle important dans la situation donnée et de choisir les types d'instruments à utiliser dans l'étude définitive.

L'école[1] est située dans une ville de la banlieue montréalaise. Au niveau administratif, l'école relève d'une commission scolaire régionale.

---

[1] Il convient ici de remercier les 27 enfants qui ont collaboré à cette étude, les professeurs de l'unité, la direction de l'école, les membres de l'équipe multi-disciplinaire ainsi que le coordonnateur en enfance inadaptée.

Avant de rencontrer les professeurs et les membres de l'équipe multi-disciplinaire, quelques entretiens avec la directrice ont permis de recueillir des données sur la définition du perturbé affectif grave, sur les objectifs de l'école, sur les perceptions que les enfants ont de l'école et enfin, sur l'organisation de l'école.

A. Définition du "perturbé affectif grave"

La définition de la perturbation affective grave, selon la directive de la Direction Générale de l'Enseignement Elémentaire et Secondaire du ministère de l'Education en date du 12 janvier 1973, est celle-ci:

> "L'enfant qui, à la suite d'une évaluation psychologique appropriée, administrée par un scpécialiste compétent, manifeste des difficultés graves de comportement affectif et social incompatibles avec la quantité et la qualité des groupes scolaires réguliers, doit bénéficier des mesures de rééducation affective et de pédagogie curative dans un groupe structuré à cette fin".

Selon le coordonnateur en enfance inadaptée, "un enfant perturbé affectif est un enfant qui n'est pas adapté comparativement aux gens 'normaux' de la société, les causes de son inadaptation relèvent d'une étude du milieu familial, des antécédents héréditaires et des comportements des parents".

En ce qui concerne les définitions, la directrice nous remet un document dans lequel le personnel enseignant et professionnel non-enseignant de l'école, ainsi que la direction ont répondu à la question suivante: "Qu'est-ce qu'un enfant perturbé affectif grave?"

Les perceptions sont regroupées sous cinq (5) aspects:

1. l'enfant par rapport à lui-même et aux autres;
2. l'enfant par rapport à sa famille;
3. l'enfant par rapport à la société et aux normes;
4. l'enfant dans ses attitudes et son comportement;
5. l'affectivité de l'enfant.

Ces perceptions sont rapportées ici dans les termes employés par les enseignants, les professionnels et la direction et ces définitions sont le résultat d'un consensus du personnel de l'école.

1. Par rapport à lui-même et aux autres: "C'est l'enfant qui est en conflit avec lui-même et avec les autres, qui est mal dans sa peau, qui a de lui une image négative"

2. L'enfant par rapport à sa famille: "C'est l'enfant qui vit dans l'instabilité, dans un tiraillement, dans un milieu familial non-adéquat, qui vit un déséquilibre dans la famille et/ou dont le système de valeurs véhiculé par la société est différent de celui de la famille".

3, L'enfant pas rapport à la société et aux normes: "C'est l'enfant qui ne répond pas aux normes établies et de s'adapte pas; c'est l'enfant qui n'est pas suffisamment équipé dans la société et qui n'a pas reçu le support nécessaire".

4. L'enfant dans ses attitudes et son comportement: "C'est l'enfant qui provoque de l'agressivité parce qu'on n'arrive pas à saisir ce qui se passe, qui a des attitudes confuses, dont un élément est déclencheur de sa mésadaptation, dont on n'arrive pas à identifier la difficulté".

5. Au point de vue affectif: "C'est un enfant très sensible, qui n'a pas reçu d'affection positive nécessaire, qui est à la recherche d'une relation positive, de l'approbation et de la désapprobation, qui vit de la culpabilité".

B. Les objectifs poursuivis avec les perturbés affectifs graves

1. Par le ministère de l'Éducation:

Ces objectifs sont tirés du document "Guide pédagogique pour la scolarisation des perturbés affectifs" (1971).

- l'acquisition par l'enfant de la maîtrise de ses actes et de son comportement;
- l'acquisition d'une compétence intellectuelle et manuelle;
- l'acceptation de règles sociales et morales permettant d'affronter les différents aspects du milieu scolaire;
- la formation d'une personnalité propre visant à devenir une personne authentique.

2. Par la Commission Scolaire:

Nous retrouvons les objectifs suivants dans le document "Cadre général d'organisation des enseignements aux élèves en difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage" de Giraldeau et Mercier (1974):

Objectif: la réinsertion scolaire par la réadaptation sociale

Les grandes étapes de cette réadaptation sont les suivantes:

- acquisition du contrôle du comportement à l'aide du "cadre" extérieur (humain et physique);
- expériences de relations inter-personnelles authentiques et gratifiantes;
- développement d'un sentiment de compétence pratique par l'utilisation des aptitudes;

- formation d'une personnalité autonome et unique, consciente de sa valeur et adhésion à des objectifs personnels et sociaux positifs.

3. Par l'école:

Les objectifs de l'école sont les suivants:

Au niveau social: réintégrer l'enfant le plus efficacement et le plus rapidement possible au système scolaire régulier et, par le fait même, dans la société, en rendant son comportement adéquat et ses acquisitions académiques suffisantes.

Au niveau individuel: favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant pour qu'il parvienne à un bien-être intérieur en lui assurant une continuité rééducative et une expérience de vie de groupe significative, en unifiant les ressources familiales et scolaires à l'aide d'une équipe multi-disciplinaire permanente.

C. La perception que les (27) enfants de cette recherche ont de l'école

Les perceptions citées sont représentatives de l'ensemble des perceptions.

- "L'école ça sert à se rattraper, c'est pour ceux qui ont de la misère à parler".
- "On est ici parce qu'on n'est pas assez fort pour les autres écoles".
- "L'école ici c'est pour reprendre le temps perdu".
- "On est ici parce qu'on n'est pas assez bon, on n'est pas assez intelligent".
- "C'est pour rattraper les cours qu'on a perdu, j'ai redoublé dans les autres écoles".
- "C'est pour aider ceux qui ont de la misère avec leur caractère".

- "On est ici parce qu'on a de la misère à travailler, à se contrôler".

- "C'est pour ceux qui ne sont pas trop, trop bon".

Pour les enfants, l'école sert à rattraper le temps perdu dans les classes antérieures. Ils se perçoivent comme "pas bon", "pas intelligent", "de la misère avec leur caractère". L'école vise à modifier ces perceptions, c'est ce que nous allons vérifier, entre autre, au cours de cette recherche, étant donné qu'un des objectifs de l'école est de "favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant pour qu'il parvienne à un bien-être intérieur".

Nous allons analyser maintenant les perceptions que les enfants des classes régulières ont de l'école pour perturbés affectifs graves. Ces perceptions sont représentatives de l'ensemble des perceptions transmises par les (27) enfants "perturbés affectifs graves" de notre étude.

- "Y disent que c'est une école de fous, une école d'arriérés". (82% des enfants touchés par notre étude ont donné cette réponse).

- "Y pensent que c'est une école pour les mongols, des incurables".

- "Y en a qui disent que c'est juste pour reprendre ton année".

- "Ma chauffeuse d'autobus dit que c'est une école de fous, comme moi je pense".

Le fait de vivre quotidiennement dans une école rejetée, dans une école perçue comme un asile, ne peut manquer d'influencer la perception individuelle et collective qu'ont les enfants d'eux-mêmes. Il y a aussi les parents qui, selon les (27) enfants de notre étude, ont une

vision plus ou moins positive de l'école.

- "Mes parents pensent que ça me fait du bien".
- "Nos parents trouvent que ça finit trop de bonne heure".
- "Y veulent que je vienne encore ici parce que je suis trop tannant".
- "Mes parents pensent que c'est une bonne école".
- "Ma mère me dit: tu peux ben aller à l'école de récupération".
- "Mes parents pensent qu'aller à l'école régulière, ça ne marcherait pas pour moi".
- "Ma mère trouve qu'on ne travaille pas assez".
- "Ici, j'ai pas de misère alors que dans une autre école, j'aurais de la misère".
- "Ma mère dit qu'on n'apprend pas à lire, on n'a pas de leçons".
- "Y pense qu'il y a trop de jeux".
- "Ma mère n'a rien contre cette école-là".
- "Mes parents n'aiment pas ça".
- "Ma mère pense que c'est une pas bonne école".

Les relations parents-classe spéciale pourraient constituer en soi une recherche de grande importance. Nous nous limitons, au cours de cette étude à présenter quelques rencontres des parents avec le personnel de l'école. Il serait pertinent, à ce moment-ci, de présenter l'école et son mode de fonctionnement.

D. L'école et son organisation

Selon la directrice, l'école reçoit une clientèle spéciale et doit s'organiser pour atteindre les objectifs relatifs à ce type d'en-

fants, avec les ressources humaines que la Commission Scolaire lui accorde, soit un personnel de consultation à demi-temps (un psychologue, une orthophoniste, une conseillère sociale et une infirmière), quatre psycho-éducateurs et seize professeurs au ratio 1/8 dont deux spécialistes: un en éducation physique et l'autre en arts plastiques.

Les élèves (96) s'inscrivent dans un horaire de six heures de présence continue par jour, sauf le mercredi où deux heures sont consacrées au personnel pour la planification.

Comment, à partir de ces effectifs, l'école s'organise-t-elle?

1. L'unité de vie

Les élèves sont regroupés non par classes, mais en quatre unités de vie, principales unités pédagogiques de l'école, composées chacune d'un psycho-éducateur et de professeurs.

- les grands, âgés de 10 à 13 ans;
- les grands, âgés de 9 à 13 ans;
- les moyens, âgés de 9 à 10 ans;
- les petits, âgés de 6 à 8 ans.

Chaque unité dispose, en plus des locaux d'enseignement, d'une salle d'activités et d'une salle à dîner. De plus, une salle d'observation, un gymnase et un atelier d'arts plastiques sont mis à la disposition de tout le personnel.

Dans sa programmation, l'unité utilise les services de consultations internes à l'école, c'est-à-dire l'équipe multi-disciplinaire.

2. L'équipe multi-disciplinaire

Cette équipe doit répondre aux demandes suivantes:

- évaluation;
- étude approfondie de cas;
- plan de traitement;
- rencontre des professeurs, des psycho-éducateurs et des parents;
- participation aux assemblées générales, au comité de philosophie et à certaines réunions des unités.

Les rencontres avec la directrice et l'étude de quelques documents relatifs au fonctionnement de l'école permettaient déjà de supposer que ce milieu était riche en contradictions, au niveau de la définition des enfants, des objectifs poursuivis, des perceptions des enfants, et des activités de l'école.

Tous les professeurs ont accepté de nous recevoir dans leur classe durant une demi-journée. Les membres de l'équipe multi-disciplinaire et les professeurs ont consenti à répondre à certaines questions (voir appendice II) dans une entrevue individuelle d'environ une demi-heure.

E. Analyse des entrevues

1. Les objectifs de l'école et les objectifs poursuivis par les membres du personnel

Selon l'ensemble des professeurs et les membres de l'équipe multi-disciplinaire, les objectifs généraux de l'école comportent deux aspects: l'académique et le comportement.

"L'objectif de l'école, c'est de rendre les enfants à un comportement bien normal pour qu'ils puissent s'intégrer au régulier" (un professeur). "Il faut combler le retard académique" (un professeur). "Donner à l'enfant le maximum de support en comportement et en apprentissage, afin qu'il puisse fonctionner adéquatement dans un milieu régulier" (l'orthophoniste).

Les objectifs particuliers des professeurs sont sensiblement les mêmes que les objectifs de l'école:

"Moi, je veux débarrasser les enfants de leurs troubles de comportement" (un professeur). "Je veux que les enfants soient bien dans leur peau" (un professeur). "Travailler sur les apprentissages" (un professeur).

Les professeurs se proposent d'intervenir au niveau du comportement et des apprentissages académiques, mais les membres de l'équipe multi-disciplinaire ont des objectifs particuliers:

La conseillère sociale: "Je dois faire le lien entre la famille et l'école, c'est un rôle clinique et de traitement. J'assume aussi l'animation des parents et de façon privilégiée, les parents du comité de l'école. Enfin, je participe à l'élaboration de la philosophie de l'école".

Le psychologue: "Mes objectifs sont d'aider les parents à s'impliquer et à comprendre ce qui se passe, je réponds aux demandes des professeurs et j'évalue les enfants pour les discussions de cas".

L'orthophoniste: "Prioritairement, je corrige des troubles de langage sur deux plans, au niveau de la communication verbale, et j'aide à réduire les difficultés au niveau des apprentissages du langage écrit. Au professeur, je donne de l'information et je fais du counselling. Les parents, j'essaie de les impliquer au maximum pour le travail d'aide à la maison".

L'infirmière: "Moi, j'essaie d'éduquer les enfants en matière de santé et de favoriser leur bien-être physique, mental et social".

Les objectifs généraux du personnel sont donc l'élimination des problèmes de comportement et d'apprentissage et l'implication des parents à ce niveau.

2. Les perceptions du personnel vis-à-vis des enfants, et les origines de ces perceptions

Les professeurs et les membres de l'équipe multi-disciplinaire décrivent les enfants comme étant des mésadaptés ayant des problèmes d'apprentissage.

"Ce sont des problèmes scolaires dûs à des troubles affectifs" (un professeur). "Ce sont des problèmes affectifs qui engendrent des problèmes d'apprentissage" (un professeur). "Ce sont des enfants non-motivés pour l'apprentissage et qui n'ont aucune tolérance à la frustration" (l'orthophoniste).

En ce qui concerne l'origine de ces perceptions, les professeurs et les membres de l'équipe multi-disciplinaire les situent principalement dans la famille.

"Les parents ne sont pas assez motivés pour le scolaire" (un professeur). "Il y a de l'incompréhension et du rejet de la part de la famille et de l'école régulière" (le psychologue). "C'est la famille, il y en a en foyer nourricier, d'autres dont les parents sont divorcés, d'autres des filles-mères" (un professeur). "Y viennent d'un milieu corrompu" (un professeur). "La famille et les écoles régulier n'ont pas fait ce qu'ils auraient dû faire" (un professeur).

Selon la majorité des membres du personnel, les problèmes affectifs et académiques proviennent de la famille. Nous allons maintenant examiner le genre de perceptions que les professeurs et les membres de l'équipe multi-disciplinaire ont de la famille et le type de contacts qu'ils établissent avec les parents.

3. Les perceptions vis-à-vis des parents et le genre de contacts réalisés au cours de l'année

Les parents sont perçus comme des gens qui ne peuvent régler leurs problèmes et qu'on doit soutenir.

"Les parents participent peu et s'intéressent peu à l'école, j'essaie de faire intervenir le moins possible les parents" (un professeur). "Les parents d'ici, je les classerais en trois catégories: 1/3, il n'y a rien à faire, on a investi trop tard...; 1/3, pas travaillable en profondeur à cause de l'âge, on ne peut pas changer les valeurs profondes...; 1/3, des parents qui ont beaucoup de ressources..." (la conseillère sociale). "Y'en a des très dépressifs, des alcooliques, des surprotecteurs et des divorcés" (un professeur). "Il y a beaucoup de parents qui surprotègent ou rejettent leurs enfants" (l'infirmière).

"Les parents, c'est des gens qui ont des problèmes personnels au départ" (un professeur). "Y'a des parents qui sont pas mal bornés" (un professeur). "Y peuvent pas nous aider, y'en a plusieurs qui sont 'sans-dessein' " (un professeur).

Ordinairement, le personnel communique avec les parents quand il y a un problème avec l'enfant.

"Quand il se présente un problème, je les fais venir, et on discute" (un professeur). "Je communique très souvent avec eux, je deviens leur conseillère" (un professeur). "On a de la misère à avoir la collaboration des parents, quand on a beaucoup de problèmes avec un enfant, on soupçonne la famille" (un professeur). "Je communique avec les parents quand il y a un problème qui relève de moi, c'est-à-dire par exemple aider les parents à améliorer leurs attitudes" (le psychologue). "Les parents ont un grand rôle, ils décorent les locaux quand il y a des fêtes, ils participent aux journées de camp au cours de l'année" (un professeur). "J'ai aucun problème, j'ai fait trois réunions de parents" (un professeur). "Ordinairement ,je communique avec eux autres par téléphone, quand j'ai un problème" (un professeur).

Les perceptions de l'école vis-à-vis la famille nous ont amené à demander aux professeurs et aux membres de l'équipe multi-disciplinaire de décrire l'univers des enfants en dehors de l'école et l'avenir de ces enfants.

4. L'univers et l'avenir des enfants

Aucune des personnes interrogées n'a pu soutenir une conversa-

tion de quelques minutes sur l'univers de l'enfant hors de l'école.

"La rue, la télévision supplantent l'école" (un professeur). "L'école est un refuge et la famille, un tiraillement" (un professeur). "Ce sont des enfants qui n'ont pas beaucoup de contacts avec d'autres enfants" (un professeur). "C'est Patof, la violence, le rêve" (un professeur). "C'est le monde de la rue, de la gang, la cigarette, les filles, les systèmes de sons, et l'admiration pour les grands frères" (un professeur).

Quant à l'avenir, tous en ont une idée assez précise.

"Ils sont prédestinés à être dans la classe ouvrière" (un professeur). "Ils vont déboucher pour la majorité, dans des classes d'occupation, avec aucun métier valable" (la conseillère sociale). "Une partie vont devenir délinquants, quelques-uns au régulier, et peut-être 20% en récupération" (l'infirmière). "Ils vont aller au secondaire-métiers, en atelier protégé, ou en institution" (un professeur). "Quelques-uns vont réintégrer le régulier, les autres vont faire les métiers" (le psychologue). "Y'en a un qui va faire un camionneur, un autre va travailler dans un garage, certains vont avoir des problèmes juridiques, et d'autres vont être dépendants de la société" (un professeur).

Pour terminer l'entrevue, nous avons posé une question sur la satisfaction professionnelle.

5. Si vous aviez le choix, continueriez-vous de faire le métier que vous faites?

Une majorité abandonnerait leur travail...

"J'enseignerais pas" (un professeur). "J'aimerais ça être une orthopédagogue consultante" (la conseillère sociale). "J'adore enseigner" (un professeur). "Je laisserais tomber" (un professeur). "J'arrête cette année, par choix" (un professeur). "Je suis à ma place" (un professeur). "Je referais la même chose" (le psychologue). "J'aimerais pouvoir faire une école où tu peux exiger que les parents soient impliqués" (un professeur). "J'aimerais devenir psychiâtre" (un professeur). "J'aimerais enseigner à mi-temps à l'Université, et faire de la clinique la balance du temps" (un professeur).

Ces entretiens avec le personnel ont révélé que les enfants sont perçus comme ayant des troubles de comportement et d'apprentissage dont l'origine se situe dans la famille. En général, les parents sont contactés au moment d'une situation problématique avec l'enfant. Les membres du personnel ont une perception très vague du vécu quotidien des enfants en dehors de l'école et une idée assez précise de l'avenir des enfants. Une donnée qui soulève des interrogations, c'est le fait que la majorité des membres du personnel est insatisfaite de son travail actuel. Une telle insatisfaction pourrait avoir une influence dans le quotidien avec les enfants.

F. Le séjour dans la classe

Un deuxième aspect très important de l'exploration a été le séjour dans les classes. Ces observations ont permis de constater les faits suivants: a) les méthodes pédagogiques employées étaient les mêmes qu'au régulier; b) les enfants avaient des contrôles régulièrement; c) les comportements définis comme inappropriés par le professeur faisaient

l'objet d'une sanction (exemple: l'enfant qui bouscule un autre, pouvait être mis dans le corridor); d) les activités académiques occupaient 90% de la journée; e) dès qu'un enfant ne participait plus à l'activité, les professeurs, en général, parlaient fort, se choquaient, ou mettaient l'enfant à l'écart; f) dans la majorité des classes, les enfants faisaient de longues périodes de français et de mathématiques (100 minutes consécutives pour chacune des matières).

Au cours de l'exploration, il a été possible de prendre connaissance des résultats du classement de fin d'année. Voici les orientations pour les quatre-vingt-seize (96) enfants de l'école:

Elémentaire:

troubles graves de l'apprentissage: 2

régulier: 3

Secondaire:

débiles légers: 2

déviations multiples: 4

troubles graves de l'apprentissage: 9

récupération: 10

régulier: 2

placement (institution ou foyer nourricier): 8

perturbés affectifs graves et déviations multiples: 56

Nous pouvons constater que cinq pourcent (5%) seulement des enfants retournent au régulier et que l'immense majorité subit un déclassement, soit en demeurant à l'école avec la même étiquette, soit en

changeant d'école (le passage obligatoire au secondaire à 13 ans) pour aboutir à l'initiation au travail.

G. Les dossiers des enfants

La dernière démarche de l'exploration a consisté en l'examen de quelques dossiers d'enfants. Cette consultation a fait ressortir les faits suivants:

a) les enfants sont passés soit par la classe d'attente, soit par la récupération, soit par les troubles graves de l'apprentissage avant d'être diagnostiqués perturbés affectifs graves.

b) de nombreux tests sont passés aux enfants (G. Harris, Banham, P. Cunningham, O. Lennon, Barbeau-Pinard, Wisc, Bender, etc.). Dans un dossier, nous avons relevé 17 tests administrés à un même enfant de dix ans.

c) en nous basant sur la scolarité et l'occupation des parents, nous sommes portés à croire que les enfants proviennent en majorité de milieux exploités économiquement.

Elaboration du plan de recherche

Le projet initial voulait identifier et décrire le rôle de renforcement joué par l'école sur la structure des rapports sociaux. La pratique des tests en milieu scolaire était alors l'objet principal de nos interrogations et les pratiques scolaires en général en constituaient la toile de fond.

L'exploration dans le milieu a fait ressortir des dimensions nouvelles qui ont modifié le projet initial. Le nouveau projet veut étudier quelques éléments du processus de marginalisation de perturbés affectifs graves. Nous nous proposons de recueillir des données sur les aspects suivants:

- la catégorie sociale d'appartenance des enfants;
- le cheminement scolaire des enfants;
- les modes de diagnostic, d'intervention et d'évaluation dans l'école pour perturbés affectifs graves;
- le classement de fin d'année de l'école pour perturbés affectifs graves.

Ce nouvel objectif origine des données de l'exploration. L'observation dans le milieu a permis de constater les faits suivants:

- la catégorie sociale d'appartenance n'est peut-être pas étrangère au fait d'être perturbé affectif grave;
- le cheminement scolaire des perturbés affectifs graves semble suivre la voie orthopédagogique à partir de la maternelle ou du premier cycle de l'élémentaire;
- l'approche diagnostique, d'intervention et d'évaluation auprès des enfants et des parents laisse croire que les

problèmes sont "dans les enfants" et les parents ou encore que le problème provient d'une espèce de pathologie symbiotique;

- le classement de fin d'année de l'école pour perturbés affectifs graves laisse présager un déclassement pour la majorité des enfants.

A. L'échantillonnage qualitatif

Dans une telle perspective, les groupes ou individus entrent dans l'échantillon non plus sur la base de caractéristiques communes pré-définies ou de leur pertinence statistique, mais plutôt sur la base de leur pertinence théorique, c'est-à-dire en autant que l'étude du groupe aide le chercheur à générer, dans leur pleine extension, autant de propriétés et de catégories que possible au problème étudié, et permet de relier les catégories entre elles et les propriétés aux catégories.

L'étude de quelques éléments du processus de marginalisation de perturbés affectifs graves est possible dans une unité, c'est-à-dire que le temps dont nous disposons (deux jours par semaine, de septembre à avril) permet d'approfondir ces éléments chez une trentaine d'enfants environ.

A la suite de cette décision de notre part, nous rencontrons la directrice de l'école pour lui soumettre notre projet et lui demander de travailler avec l'unité des grands parce que les enfants de 10-12 ans s'expriment sur le milieu scolaire et familial plus facilement que les plus jeunes.

B. La rencontre de la directrice

La directrice est très intéressée par notre projet et propose une rencontre avec le personnel de l'unité des grands. Avant de rencontrer les membres de l'unité des grands, la directrice nous fournit les renseignements suivants:

1. La population de l'école

L'école reçoit soixante-trois (63) perturbés affectifs graves et, pour la première année, quatre-vingt-dix-huit (98) enfants en troubles graves de l'apprentissage.

2. L'équipe multi-disciplinaire

Le personnel de consultation travaille auprès de la population de perturbés affectifs graves dans les proportions temporelles suivantes:

l'infirmière: 1 1/2 jour

l'orthophoniste: 2 jours

le psychologue: 1 1/2 jour

la conseillère sociale: 2 jours

3. Le fonctionnement pédagogique

Les élèves sont regroupés cette année en trois unités de vie au lieu de quatre:

les grands âgées de 10 à 13 ans;

les grands âgés de 9 à 12 ans;

les petits âgés de 6 à 9 ans

C. La rencontre de membres de l'unité des grands

J'expose mon projet de la façon suivante:

"Je suis intéressé à passer l'année avec vous autres

> pour voir comment ça se passe le travail avec les perturbés, comment les enfants vivent ça, comment les parents vivent ça, et comment vous vivez ça!", et je souligne que je serai présent dans la classe deux jours par semaine jusqu'en avril.

Tous les membres acceptent mon projet, et immédiatement, on me donne un bureau dans la classe, parmi les enfants, la liste d'élèves et l'horaire. On m'indique que les perturbés affectifs graves occupent le premier étage de l'école et que les enfants en difficultés d'apprentissage graves sont au deuxième étage. Il ne doit pas y avoir de contact entre les deux groupes d'enfants parce que les parents des enfants en troubles de l'apprentissage n'acceptent pas que leurs enfants soient mêlés aux perturbés affectifs graves qui sont considérés, dit-on, par certains parents comme étant des "fous".

Les enfants entrent à l'école le 15 septembre. La classe débute le matin à 8h:30 pour se terminer à 1h:45 (voir appendice III). Cette acceptation nous permet de prévoir l'étape suivante de l'intégration au milieu: l'épreuve préalable (pretesting) des instruments de recherches.

L'essai préliminaire des instruments et des procédures de recherches

Durant toute une année, nous avons été présents deux jours par semaine dans l'école. Ces incursions sur le terrain ont servi à mettre au point les habiletés requises pour faire de l'observation participante et des entretiens.

La recherche définitive

L'intégration dans l'école a permis l'accumulation d'un matériel considérable. Le tableau I donne une idée schématique des modes de collecte des données et des types d'informations recueillies.

L'ensemble des données recueillies est présenté, analysé et interprété dans le chapitre suivant.

Tableau I

Modes de collecte des données et
types d'informations recueillies

Observation participante:	- des méthodes d'analyse, d'intervention et d'évaluation des professeurs dans la classe
	- de la gestion des comportements par les professeurs, la direction et l'équipe multi-disciplinaire
	- des interventions auprès des parents
	- des discussions des professeurs de l'unité entre-eux et des discussions des professeurs de l'unité avec les membres de l'équipe multi-disciplinaire et la direction
Interview:	- des professeurs
	- des enfants
	- des membres de l'équipe multi-disciplinaire
	- de la direction
Analyse documentaire:	
- Dossier de l'enfant:	- occupation des parents - état civil des parents - scolarité des parents - histoire médicale de l'enfant - histoire sociale de l'enfant - cheminement scolaire - perceptions des professeurs du régulier et des classes spéciales - tests subis par l'enfant
- Tous les documents produits par l'unité, l'école, la Commission Scolaire, et le ministère de l'Education concernant la "perturbation affective grave"	

Chapitre II

Présentation des données, analyse et interprétation des résultats

Ce chapitre comprend la présentation des données, l'analyse et l'interprétation des résultats de quelques éléments du processus de marginalisation de perturbés affectifs graves: la classe sociale d'appartenance, le cheminement scolaire, les interventions dans l'école pour perturbés affectifs graves et le classement de fin d'année.

La classe sociale d'appartenance

Il s'agit, dans cette première partie, de déterminer la classe sociale d'appartenance des 27 enfants de l'unité et aussi de décrire les conditions de vie de ces enfants. Dans un premier temps, la classe sociale d'appartenance sera identifiée et, dans un deuxième temps, seront décrites les conditions matérielles d'existence de ces enfants.

Avant d'identifier la classe sociale d'appartenance, il convient de définir les classes sociales au Québec.

La société est divisée en classes et c'est la place que chaque groupe occupe dans les rapports de production qui est déterminante. Selon Favreau (1972), au Québec les travailleurs salariés tendent tous à se rattacher à une même classe, la classe ouvrière. Il y a plusieurs raisons à cela: ils sont producteurs des biens et des services, ils ne sont pas les propriétaires des entreprises et les profits accumulés par les entreprises ne leur reviennent pas à eux collectivement. Les capitalistes forment eux aussi une classe: ils détiennent les moyens de produire et ils utilisent, à leurs fins, les surplus accumulés grâce au travail de leurs em-

ployés. Ce qui différencie les deux groupes et les oppose profondément.

Si on replace ce qui se passe dans les entreprises au niveau de la société, on peut, selon Favreau, tracer le portrait suivant des classes sociales dans la société québécoise.

Le premier groupe et le plus important est celui des travailleurs salariés. Ce groupe est composé de plusieurs parties: les travailleurs de la production qui forment en gros 35 à 40% de la main-d'oeuvre; les travailleurs commerciaux, employés de bureau et travailleurs des services forment un second noyau pour 30 à 35% de la main-d'oeuvre active. Les chômeurs se rattachent surtout à ces deux catégories de travailleurs.

Par ailleurs, les capitalistes forment eux aussi une classe. Au Québec, ils sont surtout canadiens-anglais ou américains. Ils ne forment pas un seul et même bloc: il y a des capitalistes financiers, d'autres qui sont des industriels, ou des propriétaires de grands commerces, ou des capitalistes fonciers. Ils possèdent de petites ou de moyennes entreprises ou sont à la tête de grandes sociétés multinationales.

Mais il y a également un troisième groupe qui se situe entre ces deux grandes classes: les couches intermédiaires qui forment de 10 à 20% de la population active. Elles se composent de petits commerçants et de professionnels à leur compte, mais aussi de nouveaux salariés qui ont des fonctions particulières dans la société. Ce sont, par exemple, les journalistes et les enseignants qui ont une fonction idéologique; les ingénieurs, les contremaîtres et les cadres inférieurs qui ont une fonction d'organisation et de surveillance dans les entreprises.

La classification de Favreau va nous permettre de déterminer à quelle classe sociale appartiennent les mères et les pères des 27 enfants.

Nous présentons d'abord l'état civil des parents, étant donné que, selon Weisbrod (1965), le taux de divorce et de séparation est lié aux conditions matérielles d'existence, à la place occupée dans les rapports de production, bref à la classe sociale. Ensuite, il sera fait état du nombre de bénéficiaires de l'assistance publique, de la structure occupationnelle et enfin, de la scolarité des parents.

L'état civil des parents

Il ressort du tableau 2 que plusieurs pères sont absents du foyer: sur les 27 enfants, 14 soit 51% demeurent avec leur père et leur mère; neuf enfants, soit 33% habitent avec leur mère; un enfant demeure avec son père, deux enfants résident avec leur père et leur belle-mère et enfin, un enfant est en foyer nourricier. Nous soulignons que cet enfant en est à son septième foyer nourricier.

L'assistance publique

Parmi les familles monoparentales maternelles, huit mères sont "assistées sociales" et une mère est sur le "chômage". Neuf familles sur 27, soit le tiers, sont bénéficiaires d'assistance publique alors que le taux de bénéficiaires de l'assistance publique pour la région est de 1.5% pour l'année 75-76, selon le bureau local de l'aide sociale.

De plus, les mères qui habitent seules et qui sont "assistées sociales" ont en moyenne 3,6 enfants et pour l'ensemble du groupe, 66%

Tableau 2

L'état civil des parents

L'enfant demeure avec:		
son père et sa mère	14	51%
sa mère	9	33%
son père	1	4%
son père et sa belle-mère	2	8%
en foyer nourricier	1	4%

des familles ont trois enfants et plus. Selon les données du Recensement du Canada (1971), le nombre moyen d'enfants par famille dans la région était de 2.0. Une moyenne de 3,6 enfants pour les familles monoparentales, bénéficiaires de l'assistance publique, est une charge énorme pour des personnes sans pouvoir économique et politique.

Structure occupationnelle

Il ressort du tableau 3 que 100% des mères qui travaillent à l'extérieur font partie de la classe des travailleuses de la production, des services et du commerce.

Selon les données du Recensement du Canada (1971), 22% des femmes de la région font partie de la classe sociale intermédiaire alors que dans notre recherche, une seule mère (3%) fait partie de cette classe sociale, c'est une infirmière qui est en chômage, plus précisément, elle a perdu

Tableau 3

Occupation des mères qui travaillent à l'extérieur

Occupation	Nombre
Travaille dans une manufacture	1
Couturière	1
Opératrice	1
Serveuse	2

son emploi à cause de trop fréquentes maladies.

En ce qui concerne les catégories socio-professionnelles des pères, 88% sont travailleurs de la production des services ou du commerce (voir tableau 4). Selon les données du Recensement du Canada (1971), 21% des hommes de la région faisant partie de la classe sociale intermédiaire alors que dans notre étude 12% seulement des hommes font partie de cette classe sociale.

Nous tenons à souligner qu'aucun des parents ne fait partie de la classe des capitalistes, alors que cette classe représente, selon Favreau (1972), de 5 à 10% de la population.

La scolarité

Le niveau de scolarité est lié à la structure occupationnelle et par le fait même, à la classe sociale. Parmi les parents touchés par la recherche, 65% ont entre une première et une huitième année et 35% ont

Tableau 4

Occupation du père

Occupation	Nombre
Propriétaire d'un commerce	1
Contremaître	1
Mécanicien	2
Vendeur (magasin)	1
Concierge	3
Ferblantier	1
Homme de service	4
Réparateur de sièges de voiture	1
Chauffeur de camion	3
Journalier	1

une neuvième année et plus. Selon les données du Recensement du Canada (1971) 32% des personnes de la région avaient entre une première et une huitième année et 68% avaient une neuvième année et plus.

Le rapport Batshaw (1976), traitant des jeunes mésadaptés sociaux, confirme nos données en constatant que "la principale caractéristique de ces jeunes c'est qu'ils proviennent en majorité des familles pauvres". A l'annexe cinq de ce même rapport, il y est question des "laissés pour compte"; on y note que "la presque totalité de ces jeunes

provient d'un milieu socio-économique très défavorisé, un seul vient d'un milieu à l'aise et trois de classe ouvrière moyenne" (p. 72).

Ces différentes données (assistance publique, occupation, nombre d'enfants, scolarité) fournissent des informations quantitatives sur la situation des familles. Nous allons tenter maintenant de décrire de façon qualitative quelques aspects de la vie de ces familles. Les faits sont relatés par la conseillère sociale de l'école.

Les conditions matérielles d'existence

Nous avons vu plus haut que 50% des parents sont séparés. La majorité des séparations a une base matérielle, c'est-à-dire que ce sont pour la plupart des conditions matérielles précaires qui ont conduit à l'alcoolisme, à la violence verbale et non-verbale envers l'épouse et les enfants pour aboutir à la séparation.

- "Il n'avait plus de travail (une quatrième année de scolarité), il s'est mis à boire et la famille s'est mise à avoir de la misère à arriver, madame et les enfants étaient malmenés, battus et, après quelques années, madame a demandé la séparation".

- "Le mari était journalier, il ne gardait pas ses emplois, il est devenu assisté social, alcoolique et graduellement violent; alors madame a demandé le divorce".

Comme on peut le constater, certains facteurs structurels influencent la dimension collective réelle des situations individuelles.

Il s'agit ici de déterminer les influences de facteurs structurels sur les enfants. Les emplois les plus dévalorisés ou l'assistance publique sont peu rémunérateurs, ce qui entraîne des conditions indécen-

tes de logements, de la sous-alimentation et une altération de la vie psychique de l'enfant. Les commentaires de la conseillère sociale illustre bien cet état de fait.

- "Gilles a tenté de se suicider à deux reprises (4 et 6 ans) en refusant toute nourriture parce qu'il vivait profondément ce qui se passait à la maison: peu d'argent, peu de nourriture, des discussions violentes entre les parents".

- "Madame vivait sur le 'bien-être' dans un trois pièces avec les onze enfants, les enfants étaient sous-alimentés, presque pas habillés, les filles les plus vieilles travaillent à la manufacture et Eugène va exploser un jour, parce qu'il est le souffre-douleur de la famille, c'est lui qui mange les coups".

- "Madame est séparée depuis quelques temps, elle a dû déménager; alors le Bien-Etre Social a payé le déménagement, mais lui a envoyé la facture dernièrement. Madame, qui est sur le 'bien-être' a emprunté à une compagnie de finances pour rembourser le Bien-Etre, ce qui a pour conséquence que la deuxième semaine du mois, il n'y a plus rien à manger dans la maison".

- "Le plus vieux est en prison parce qu'il voulait avoir de l'argent comme les jeunes de son âge".

- "La mère était obligée de vendre son corps et Josée a vécu une partie de sa vie dans cet environnement".

- "Madame, après son divorce, s'est fait un ami qui était un peu dépressif et endetté, il s'est suicidé il y a quelques temps et tout cela est arrivé devant Monique".

La situation de pauvreté a aussi des répercussions sur la santé. En colligeant uniquement ce qui est noté au dossier de l'infirmière, on en arrive à une description impressionnante pour les enfants qui possèdent un dossier, soit 21 enfants sur 27 (voir tableau 5).

Nous n'avons pas relevé toutes les maladies infantiles et toutes les infections dont ont été l objet la très grande majorité des en-

Tableau 5

Dossier incomplet des "maladies" de vingt-et-un enfants

Nom de la maladie	Nombre
Vision défectueuse	7
Amygdalectomies	4
Audition défectueuse	2
Fractures du bras	2
Accident à bicyclette	2
Diagnostic de rachitisme	2
Enfant né avant terme	1
Siège à la naissance	1
Otite	1
Opération aux oreilles	1
Enfant a mordu un fil électrique à un an	1
Pneumonie	1
Fracture de la jambe	1
Hémorragie interne	1
Esotropie	1
Epilepsie	1
Syndrôme de Turner	1

fants avant d'entrer à l'école.

En résumé, la plupart des enfants sont entrés à l'école après avoir vécu durant cinq ans dans des conditions matérielles précaires qui ont perturbé leur développement psychologique et physique.

Nous allons maintenant examiner comment le système scolaire réagit par rapport à ces enfants.

Le cheminement scolaire

Dans un premier temps sont présentés et analysés les commentaires des professeurs du régulier sur les 27 enfants de l'étude avant de les envoyer en classes spéciales. Dans un deuxième temps, les commentaires des professeurs des classes spéciales sont analysés et, pour terminer, le rôle du psychologue en enfance inadaptée est interrogé.

Avant de décrire les perceptions des professeurs par rapport aux enfants, il apparaît pertinent de présenter les définitions officielles des classes spéciales et les conditions d'admission dans ces classes.

Les définitions des candidats et les conditions d'admission en classes spéciales

Selon Giraldeau et Mercier (1973), les définitions des candidats et les conditions d'admission en classe d'attente, en récupération et en troubles graves de l'apprentissage sont les suivantes:

A. Classe d'attente:

Seuls sont considérés comme candidats aux classes de maturation et d'attente, les élèves de six (6) ans d'âge chronologique et/ou ayant

fait un séjour dans une classe maternelle reconnue, pour lesquels une évaluation psychopédagogique a révélé une déficience marquée au niveau des préalables aux apprentissages scolaires de niveau élémentaire. Le séjour dans une telle classe ne doit pas excéder une année scolaire.

Conditions d'admission:

Service de l'enseignement	Service de la consultation
- copie de la fiche de l'élève à la maternelle (Ministère de l'Education).	- évaluation: plan intellectuel plan instrumental
- copie des travaux de l'élève	- examen de l'ouie et de la vue
- rapport d'observation rédigé par la jardinière explicitant les déficiences au niveau des préalables aux apprentissages	- évaluation affective, médicale, sociale, s'il y a lieu.
	- évaluation du langage, s'il y a lieu

B. Classes de récupération, difficultés mineures:

Seuls sont considérés dans cette sous-catégorie, les élèves de niveau élémentaire présentant un retard scolaire généralisé de deux ans ou plus et/ou affectés par des difficultés spécifiques légères ou moyennes, telles les difficultés de langage, de lecture, de la psychomotricité, du calcul, les troubles perceptuels, etc...

Service de l'enseignement	Service de la consultation
- rapport d'observation rédigé par le titulaire	- évaluation: plan intellectuel plan instrumental
- copie des bulletins: année en cours années antérieures si disponibles	- examen de l'ouie et de la vue

Service de l'enseignement (suite)

- copie des bulletins: année en cours
  années antérieures si disponibles
- copie des examens du candidat:
  1) en français
  2) en mathématiques
  3) copie de certains travaux du candidat

Service de la consultation (suite

- évaluation affective, médicale, s'il y a lieu

C. Troubles graves de l'apprentissage:

Seuls sont considérés dans cette sous-catégorie, les élèves présentant un retard scolaire généralisé de trois (3) ans ou plus et/ou affectés par des difficultés spécifiques chroniques telles la dyslexie, la dyscalculie, la dysorthographie caractérisée, les difficultés sévères du langage, de la psychomotricité, etc...

Service de l'enseignement

- rapport d'observation rédigé par le titulaire
- copie des bulletins: année en cours
  années antérieures si disponibles
- copie des examens du candidat:
  1) en français
  2) en mathématiques
  3) copie de certains travaux du candidat

Service de la consultation

- évaluation individuelle:
  plan intellectuel
  plan instrumental
  plan affectif
- examen de l'ouie et de la vue
- évaluation médicale et sociale, s'il y a lieu
- évaluation du langage, s'il y a lieu

Les définitions officielles des candidats à l'inadaptation révèlent la grille de lecture du ministère de l'Education. Selon les définitions du ministère les problèmes, les troubles, les "maladies" sont dans les enfants: "déficience marquée au niveau des préalables, retard scolaire généralisé, affectés par des difficultés spécifiques chroniques, telles la dyslexie, la dyscalculie, la dysorthographie caractérisées, les difficultés sévères du langage".

Ceci signifie que le ministère de l'Education favorise des diagnostics stigmatisant et déclassant pour les enfants, Les définitions officielles masquent l'influence des conditions de vie précaire sur la scolarité ainsi que le rôle du système scolaire dans la fabrication des inadaptés.

En ce qui concerne les conditions d'admission, (les rapports, les bulletins, les copies d'examens, les tests au plan intellectuel, instrumental et affectif, les examens médicaux et sociaux), il y a lieu de se demander si ces investigations favorisent le développement des enfants ou leur déclassement.

Les commentaires des professeurs du régulier

Après un certain temps au "régulier", les enfants ont été détournés vers la classe d'attente (quatre enfants), vers les classes de troubles de l'apprentissage et de récupération (seize enfants), ou enfin directement en classes de perturbés affectifs graves (sept enfants).

Les professeurs du régulier ont laissé au dossier leurs commentaires sur les enfants, avant que ceux-ci ne soient étiquetés "inadaptés".

- "André est désintéressé, agressif envers les autres, songeur, triste, batailleur et paresseux".

- "Yves, à la maternelle, est bébé, instable et parle tout le temps avec une voix forte".

- "Claire est très entêtée, lente et exigeante, très dépendante, rejetée par les élèves, nerveuse, menteuse, souvent absente, et il n'y a aucune collaboration de la part des parents".

- "Raymond, dans la classe, dérange continuellement, à la moindre contrariété il se jette sur son pupitre et se met à pleurer".

- "Gilles a un immense besoin d'affection, il est très susceptible, très agressif et souvent grossier".

- "Charles pense juste à faire des mauvais coups, très mauvaise influence pour les autres, enfant détestable".

- "Michel est très turbulent et dérange trop souvent la classe".

- "Mario manque de maturité, il est hyperactif, agressif, entêté et buté".

- "Gisèle a tendance au mensonge, elle dérange le groupe".

Les enfants sont très souvent décrits de façon négative et les observations en général sont moralisatrices (paresseux, menteuse) et tendent à incriminer l'enfant. La lecture que les professeurs font des conséquences des conditions de vie des exploités est morale, les effets de la sous-alimentation, des tensions familiales, sont traduits en défauts ou fautes à l'intérieur de l'enfant (susceptible, grossier, détestable, turbulent, entêté, buté, menteuse, paresseux).

Les commentaires des professeurs des classes spéciales

En classe d'attente le programme a pour objectif de faire acquérir les prérequis ou les préalables aux apprentissages académiques.

Le concept de "préalables" est, depuis sept ou huit ans, le facteur explicatif des échecs prédits ou constatés en lecture. Les "préalables" doivent entrer à la maternelle avec l'enfant et se consolider au cours de cette année. Le diagnostic d'une carence au niveau des "préalables" est un début de stigmatisation des enfants et des parents.

En général, le diagnostic au niveau des "préalables" porte sur la discrimination auditive et visuelle, le schéma corporel, la structuration spatio-temporelle et le langage oral. L'évaluation globale peut se lire comme suit: l'enfant a des problèmes de discrimination auditive reliés à des difficultés d'articulation qui sont dues au fait que les parents ont un langage pauvre. De plus, l'enfant a une image déficiente de son corps et n'est pas latéralisé.

Suite à ce constat, il est proposé aux éducateurs (Guide des classes d'attente, ministère de l'Education, 1971) de travailler sur les "prérequis" ou "préalables".

Dès la maternelle, les parents et les enfants sont associés comme étant les facteurs explicatifs d'un échec prédit ou constaté par rapport à la norme scolaire et mesuré à l'aune scolaire.

Ceux qui ont été étiquetés "en troubles de l'apprentissage" ou "retardés pédagogiques" ont passé, par la suite, quelques années dans les classes spéciales avant d'aboutir à l'école pour perturbés affectifs graves.

Le travail scolaire s'organise dans les classes spéciales au-

tour du rabâchage et de la répétition (voir Beaudelot et Establet, 1971) des notions de base: le réapprentissage des techniques de base (lire, écrire, calculer) est la préoccupation constante du professeur spécialisé.

Durant deux ou trois ans, les enfants peuvent avoir les mêmes volumes de lecture, de grammaire, de mathématiques et répéter et rabâcher les mêmes notions. Les enfants qui résistent aux leçons de rabâchage sont déclarés perturbés affectifs graves. L'examen des commentaires des professeurs spécialisés donne des indications sur le type de formation reçue à l'université, cette formation les prépare à exercer leur rôle conformément aux besoins de la société capitaliste.

- "André n'accepte pas les contrariétés, il se refuse à l'effort et à toute exigence qui le contrait. Mélancolique, triste, songeur".
- "Yves a une attitude hautaine et sème le désordre et l'indiscipline".
- "Eugène est très nerveux, très instable, il perturbe la classe; avec tous les spécialistes, il est infernal".
- "Robert est très instable, il répond, il veut toujours avoir raison".
- "Florian recherche l'attention, devient très exigeant parfois. Peut être agressif, fantasque et déplaisant".
- "Josée est instable et manipule tout le monde".
- "Louis aime attirer l'attention par des niaiseries".
- "Michel est mal dans sa peau, il a besoin d'être maîtrisé physiquement. Il jouit du malheur des autres".
- "Gisèle assimile graduellement ses émotions traumatisantes et se stabilise dans son comportement".

La grille de lecture des professeurs spécialisés est du type individuel et psychologique. Les enfants sont décrits comme déplaisants, instables, perturbateurs, manipulateurs; et il y a même un enfant qui est décrit comme étant "infernal avec tous les spécialistes". La formation en orthopédagogie ou en éducation spécialisée à l'Université amène-t-elle les étudiants à faire un bilan des conséquences de la pauvreté en termes de perturbations des affects? Une recherche effectuée en France révèle que les professeurs utilisent des termes moraux pour décrire les comportements des enfants. Mollo (1970) présente un tableau des réponses des professeurs à la question "Définissez le "mauvais" élève?".

Nous constatons au Tableau VI que les commentaires des instituteurs en France sont sensiblement les mêmes qu'ici (paresse, inattention, inintelligence, esprit fermé, dissipé, impoli envers le maître, malhonnête instable et nerveux).

Avant de terminer l'analyse des perceptions des professeurs, nous tenons à présenter les commentaires de deux "professionnels" d'une section de psychiatrie infantile d'un hôpital sur deux enfants touchés par notre étude.

- "Les difficultés d'apprentissage scolaire de Roger sont dues à une anxiété flottante qui entoure l'expression directe ou indirecte de son agressivité et à de la dépendance maternelle. Sa structure de personnalité est globalement de type hystérique avec un noyau dépressif important; mais il y a aussi des traits de personnalité schizoïde".

Tableau 6

Réponses des professeurs à la définition du "mauvais" élève selon Mollo (1970)

		Mentions
Désintérêt pour le travail scolaire 51%	Paresse	58
	Inattention	45
	Désordre	18
	Manque de sérieux	15
	N'aime pas la classe	3
		139
Défaut dans le domaine intellectuel 16%	Inaptitude et inintelligence	24
	Manque d'intérêt	17
	Esprit fermé, rigide, sans mémoire	6
		47
Indiscipline 14%	Désobéissance	21
	Dissipé et bavard	15
		36
Mauvaises relations sociales à l'école 10%	Impoli envers le maître	24
	Mauvais camarade	2
		26
Défauts du caractère 5%	Malhonnêteté et déloyauté	7
	Mauvaise fréquentation	5
	Manque de volonté	3
		15
Difficultés d'ordre psychologique 3%	Instabilité et nervosité	7
	Mauvais caractère	3
		10
Mauvaise éducation à la maison		3
	TOTAL DES MENTIONS	276

- "Un moi fragile se dénote dans l'appréhension de l'agressivité de Jacques. Les conflits entre le Ça et le Surmoi semblent être davantage ressentis présentement. L'image paternelle est perçue comme impuissante et non sécurisante. L'image maternelle est conçue comme un élément de gratification immédiate. Nous sommes face à un enfant carencé présentant des tendances caractérielles et de la difficulté à assumer sa culpabilité".

Nous remarquons ici que les professionnels ont un vocabulaire apparemment plus scientifique que les éducateurs (anxiété flottante, dépendance maternelle, type hystérique, noyau dépressif, trait schizoïde, moi fragile, conflits entre Ça et Surmoi, tendances caractérielles, image paternelle impuissante), mais la grille de lecture est strictement la même, l'évaluation tend à décrire les enfants et les parents comme étant porteurs de maladies psychologiques (à l'instar du modèle médical) et, par ce fait, des conséquences sont prises pour des causes.

Les commentaires des psychologues

Certains psychologues seraient-ils les justificateurs du réseau de l'enfance inadaptée? Certains documents du ministère de l'Education tendent à nous le faire croire.

A l'intérieur du "Rapport annuel de l'organisation des enseignements destinés aux élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage", les enfants en classe de récupération et en classe de troubles graves de

l'apprentissage doivent être identifiés selon l'âge chronologique, le quotient intellectuel et le sexe (voir appendice IV).

Seuls les psychologues sont présentement autorisés à "distribuer" des quotients intellectuels aux enfants et, par le fait même, ils contribuent à légitimer la mise sur pied et l'existence des classes spéciales. Pour le mésadapté socio-affectif grave, le ministère de l'Education exige une preuve de la déviation socio-affective signée par un psychologue. Nous pouvons constater que le psychologue active la plaque tournante du régulier - à la classe d'attente - à la classe de récupération - à la classe de troubles graves de l'apprentissage - à la classe pour perturbés affectifs graves.

Le quotient intellectuel semble jouer un rôle majeur tant dans le rapport annuel au ministère de l'Education que dans la requête pour ouvrir de nouvelles classes spéciales (Requête relative à l'organisation des enseignements des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage). Les tests d'intelligence feront l'objet d'une analyse dans la partie suivante de ce chapitre. Il s'agit maintenant de décrire les commentaires des psychologues sur les enfants touchés par notre étude. Ces commentaires ont été faits soit au moment du départ du régulier ou quand les enfants étaient en classes spéciales.

- "Cet enfant semble dénué de toute ambition, lunatique et passif, il se concentre difficilement sur une tâche".

- "Elle manipule son entourage. Elle manque complètement de structure et aurait besoin d'un cadre très serré pour en venir à bout. Elle n'a qu'une idée en tête: contredire les gens. Ne peut fonctionner dans un grand groupe

car elle nuit aux autres enfants en les dérangeant continuellement".

- "C'est un enfant très hermétique. C'est très difficile d'établir un contact avec lui. Il est très replié sur lui-même. On est incapable de pénétrer son monde intérieur. Il ne laisse paraître aucun sentiment. Tout est froid et semble forcé".

- "Cet enfant est assez insécure, anxieux et immature au plan affectif. Son moi est faible et manque de contrôle. Des traits dépressifs sont présents".

- "Au point de vue affectif, l'enfant est immature. Son moi est peu structuré et faible. Son niveau de tolérance à la frustration est bas. Il a des tendances à l'acting-out, et est plutôt instable".

Ces commentaires se situent entre les jugements moraux des professeurs et le vocabulaire "scientifique" des "professionnels" des institutions de psychiatrie infantile. Les psychologues parlent de "manque de structure", de "monde intérieur", de "repliement sur soi", "d'anxiété", "d'immaturité", et de "tolérance à la frustration". Ces termes incitent à penser que c'est dans l'enfant que se situe le problème et que c'est seulement sur l'anxiété ou l'insécurité qu'une intervention doit être faite. Cette interprétation du vécu des enfants par les psychologues contribue à renforcer les [illegible]ions des professeurs qui pensent que c'est dans l'enfant [illegible] l'inadaptation.

L'examen des écrits des professeurs et des psychologues nous porte à croire que les enfants touchés par notre étude ont été rejetés dès la maternelle ou le premier cycle de l'élémentaire parce que l'inadaptation était diagnostiquée dans les enfants.

Nous allons maintenant tenter de voir comment les finalités de l'école et certaines pratiques scolaires ont pu favoriser le déclassement de ces enfants.

Les finalités de l'école

La racine première, fondamentale de la division en classes, se situe dans la production. C'est l'existence du marché du travail qui rend compte de la mise en place de telle ou telle filière, plus ou moins étroitement adaptée, et non l'inverse. L'école n'est pas la racine de la division en classes; elle ne reproduit pas les rapports de production: elle prépare la reproduction, sous l'angle de la formation et des mentalités, sans la commander.

Il y a une tendance à opposer à ce type d'analyse la question de la démocratisation. Il semble cependant que l'ouverture - en droit - de toutes les filières à tous n'a pas abouti à une démocratisation sérieuse de l'enseignement supérieur. En France, les auteurs de l'Ecole de Jules Ferry est morte (1974) rapportent les chiffres suivants: Sur 1000 jeunes issus de la catégorie des cadres supérieurs et des professions libérales, 570 fréquentent les universités; sur 1000 jeunes provenant de la classe ouvrière, 34 y parviennent.

Il s'agit ici de dévoiler le caractère social de la sélection scolaire et de l'inculcation idéologique à la maternelle; ensuite au premier cycle de l'élémentaire.

A la maternelle et au premier cycle de l'élémentaire s'effectue le déclassement scolaire pour beaucoup d'enfants provenant de la classe

des travailleurs de la production, du commerce et des services. Ce déclassement se réalise principalement par les deux pratiques suivantes: par les pratiques scolaires en général parce que le monde scolaire ne ressemble pas au vécu quotidien de la majorité des enfants de la classe des travailleurs de la production, du commerce et des services; par les tests parce que ceux-ci sont des dispositifs idéologiques destinés à renforcer et à justifier la domination d'une classe sociale sur les travailleurs de la production, du commerce et des services.

Avant de décrire comment s'opère le déclassement, il convient de déterminer de façon quantitative la dislocation de classe dont la maternelle et l'élémentaire sont le lieu. Beaudelot et Establet (1975) ont effectué des calculs concernant les principaux événements qui peuvent affecter la scolarité des différentes catégories d'enfants:

A - Le redoublement

B - Le passage en classe de perfectionnement

C - La prise d'avance initiale

D - Le cheminement scolaire

A. Le redoublement

Sur 100 enfants d'agriculteurs ayant cinq ans au cours préparatoire, 39,1 redoublent à la fin de l'année le cours préparatoire. Sur 100 enfants de cadres ayant cinq ans au cours préparatoire, 7,0 redoublent à la fin de l'année le cours préparatoire.

B. Le passage en classe de perfectionnement

Sur 1,000 enfants de cadres entrant au cours préparatoire à six

ans, ce seront trois enfants qui quitteront ce cours à sept ans pour aller en perfectionnement et cinq à huit ans, donc au total huit enfants.

Sur 1,000 enfants d'ouvriers spécialisés entrés au cours préparatoire à six ans, ce seront 16 enfants qui quitteront ce cours à sept ans pour aller en perfectionnement et dix à huit ans. Donc au total 26 enfants, soit trois fois plus que les enfants de cadres.

C. La prise d'avance initiale

Sur 10,000 enfants d'agriculteurs, 8,179 sont scolarisés dès le départ à l'heure; 1,706 prennent un an d'avance en entrant au cours préparatoire à cinq ans; 115 prennent un an d'avance en commençant leur scolarité primaire à six ans.

Sur 10,000 enfants de cadres, 6,739 sont scolarisés dès le départ à l'heure; 2,825 prennent un an d'avance en entrant au cours préparatoire à cinq ans; 436 prennent un an d'avance en commençant leur scolarité primaire à six ans.

D. Le cheminement scolaire

Pour certains enfants, normes scolaires et scolarité effective coïncident: il s'agit de l'immense majorité des enfants de cadres, dont 77,07% finissent le primaire dans les temps prévus.

Pour les autres enfants, normes scolaires et scolarité effective ne coïncident pas: il s'agit de l'immense majorité des enfants d'ouvriers spécialisés, dont seulement 36,45% finissent le primaire dans les temps prévus.

En dernière instance, le fonctionnement réel de l'école élémentaire, la dislocation massive d'une génération d'enfants ne peuvent s'expliquer que par les tendances fondamentales de la production capitaliste. Encore convient-il de distinguer les causes de la dislocation scolaire des mécanismes par lesquels elle s'effectue?

Le processus de marginalisation à la maternelle et à l'élémentaire

Aubin (1977), au terme d'une étude dans une maternelle, en arrive aux constatations suivantes:

- le professeur favorise par son comportement verbal les enfants de catégories sociales aisées: attention individuelle motivante et valorisante, privilèges d'espaces, d'expression et de contrôle du matériel didactique.

- le professeur favorise par son comportement non-verbal les enfants de catégories sociales aisées: contacts physiques et regards chaleureux.

- le bulletin et le test de classement favorisent par leur contenu les enfants de catégories sociales aisées.

La maternelle pourrait constituer, en ce sens, la première étape du déclassement de certains enfants. Les conclusions de la recherche de Aubin rejoignent les constatations d'une étude longitudinale aux Etats-Unis. Rist (1970) rapporte les résultats d'une étude sur l'influence des attentes des professeurs à la maternelle. Les observateurs ont constaté, quelques jours après l'entrée à la maternelle, que les enfants de milieux aisés furent appelés à diriger la classe, à lire le calendrier

de température, à prendre les messages, à compter le nombre d'enfants présents dans la classe, à être en charge de l'équipement, etc...
Ce groupe d'enfants est placé physiquement près du professeur, et a un très haut degré d'interactions verbales avec celui-ci.

L'observation du groupe d'enfants a continué en première et en deuxième année et les professeurs avaient les mêmes attitudes vis-à-vis les mêmes catégories d'enfants.

L'auteur conclut que la carrière scolaire se détermine dès les huit premiers jours de la maternelle.

Les effets du processus de division ne commencent pas au secondaire, mais bien à la maternelle. L'élémentaire, qui se présente comme la réalisation de l'école unique, assure, au contraire, la fonction de division sociale.

Beaudelot et Establet (1971) rappellent les chiffres de Girard (Population, no. 5, 1966) sur le retard scolaire enregistré au cours de la dernière année du primaire:

- 76,0% des fils de cadres supérieurs sont à l'heure ou en avance;
- 74,3% des fils d'ouvriers sont en retard.

Ces chiffres s'expliquent, selon ces auteurs, par les normes scolaires. L'école, en identifiant la scolarité normale et la scolarité des enfants de la bourgeoisie, renvoie à l'anormalité, à la pathologie, voire à la débilité l'immense majorité des enfants des classes populaires.

Colette Chiland (1970) a établi que, parmi les enfants de première année qu'elle a observés:

- 63% des enfants des classes populaires avaient un résultat insuffisant ou nul et 15% un bon résultat, alors que
- 86% des enfants issus des catégories sociales supérieures obtenaient de bons résultats.

Beaudelot et Establet (1971) expliquent cet état de fait de la façon suivante: c'est parce que le discours scolaire ne parle pas aux enfants de classes populaires, "ce discours ne leur parle ni d'eux, ni des conditions matérielles d'existence qui sont les leurs, ni de leur expérience concrète de tous les jours; leur rue, leur cité, le travail exploité de leurs parents, la fatigue, le chômage, les heures supplémentaires, le salaire, ils ne peuvent les reconnaître dans ces maisons rustiques ou ces jardins paisibles qui forment le cadre des livres de lecture; la vie réelle de leurs parents, avec sa fatigue et ses tensions, ses désespoirs et son acharnement, son incertitude et sa crainte de l'avenir, sa lutte quotidienne, son inconfort et ses locaux exigus et surpeuplés, ils ne peuvent les reconnaître dans ces images rassurantes d'une famille petite bourgeoise à deux enfants, assurée de l'avenir et goûtant, dans le jardin, la fraîcheur du soir, le parfum de la rose nouvellement éclose, ou le plaisir de la pipe".

La recherche de Pardo et al. (1974) vient confirmer que la réussite en lecture en première année est fonction de l'origine sociale des enfants. Les enfants issus de la classe ouvrière apprennent moins bien

à lire que ceux issus de la bourgeoisie et de la petite bourgeoisie. Les auteurs de cette étude se sont interrogés sur les mécanismes qui provoquen ce constat et ils en arrivent aux explications suivantes: la réussite en lecture dépend, entre autre, du nombre des interactions enfants-maîtres Le nombre d'interactions dont bénéficient les enfants est fonction de leur origine sociale: les enfants de la "classe ouvrière" en comptabilisent beaucoup moins que les enfants de la bourgeoisie. Les auteurs de cette recherche ont observé que l'enfant peut participer à la vie de la classe de deux façons: soit en intervenant spontanément, soit en étant sollicité par la maîtresse. Dans les interventions spontanées les enfants se lèvent, ils parlent fort, ils apportent un complément d'information sur le sujet, ils font part de leurs expériences personnelles, de leurs connaissances, ils font intervenir leur "vécu" dans la classe. Les interventions spontanées peuvent être mises en rapport avec la catégorie sociale parce que, pour intervenir en classe, il faut y être à l'aise, il faut y être en harmonie avec le milieu scolaire. Ceux dont leur situation à l'école est plus ou moins en harmonie avec la vie de leur famille, leurs préoccupations quotidiennes, leurs intérêts, leurs pratiques linguistiques, interviennent rarement spontanément.

En ce qui concerne les interactions par sollicitation des maîtresses, les observateurs ont noté que les enfants de milieux aisés sont très sollicités et que certains enfants de la classe ouvrière sont même oubliés.

Ces différents exemples suffisent à démontrer que certaines pratiques scolaires peuvent favoriser le déclassement progressif de plusieurs

enfants des travailleurs et ce, à partir des premiers mois de la maternelle.

Il existe, selon nous, une autre pratique scolaire insidieuse et dont la finalité est la sélection-élimination de plusieurs enfants de travailleurs, du secteur régulier-enrichi: c'est la pratique des tests.

Les tests

Les tests, dans les écoles, sont de façon privilégiée, des tests d'intelligence et, de façon secondaire, des tests d'habiletés instrumentales et des tests de personnalité.

Nous nous attarderons principalement aux tests d'intelligence qui sont les instruments les plus répandus et les plus "efficaces" pour déclasser les enfants des travailleurs de la production, des services et du commerce. Le "testing" à la maternelle et à l'élémentaire se fait sous le couvert de la prévention; il a pour objectif de dépister les enfants qui risqueraient d'avoir des difficultés dans leur scolarité ultérieure.

Stamback et Zoberman (1973) remettent en question la validité d'utilisation des examens psychométriques tels qu'ils sont pratiqués habituellement et, plus fondamentalement, elles s'interrogent sur le fait que les échecs scolaires soient expliqués par les perturbations individuelles des enfants.

Au Québec, Cadotte et al. (1977) font ressortir comment les tests de rendement sont un outil de sélection. A la Commission des Eco-

les Catholiques de Montréal, les voies au secondaire (enrichi, régulier, allégé) sont choisies à partir des résultats aux tests de rendement. Les enfants ayant un stanine 9 ou 8 et certains de stanine 7 auront en secondaire I un cours de français fort Ceux de stanines 4, 5 et 6 et certains de stanine 7 auront un cours de français "moyen". Ceux de stanine 3 et certains de stanines 1 et 2 auront un cours de français faible. Certains enfants de stanines 1 et 2 auront un cours de français très faible.

Toutes ces recherches n'ont fait qu'aborder les finalités du testing, le contenu des tests et les principes sous-jacents à la normalisation des tests. La critique la plus articulée à ces différents égards a été faite par Michel Tort dans le désormais célèbre volume: Le Quotient intellectuel, publié chez Maspéro en 1975.

La principale démonstration que nous retenons de Tort c'est le fait que le quotient intellectuel est en grande partie fonction de l'origine de classe. Cependant, en 1951, Eells et ses collaborateurs ont publié une étude qui établissait déjà le lien très étroit qui relie la catégorie sociale au quotient intellectuel. Voici les principales conclusions auxquelles sont arrivés ces auteurs:

- les enfants obtiennent des cotes d'autant plus élevées qu'ils appartiennent à une catégorie sociale plus bourgeoise;
- les différences les plus accentuées sont enregistrées au niveau des épreuves verbales;

- il existe des item non verbaux qui clivent fortement selon la catégorie sociale, sans que les auteurs aient pu trouver une explication satisfaisante à ces différences.

Eells explique ces faits par le biais culturel et social de l'instrument. Les résultats inégaux des différentes catégories sociales s'expliquent par le caractère de classe de l'instrument qui favorise d'autant plus les enfants de la bourgeoisie qu'il s'élabore à partir de leur monde.

Revenons à la démonstration de Tort sur la corrélation entre le quotient intellectuel et la catégorie socio-professionnelle. Tort (1975) expose les résultats d'une enquête réalisée en France à l'échelon national par l'Institut national d'études démographiques sur 100,000 enfants. Voici les quotients intellectuels moyens obtenus par les enfants issus des catégories socio-professionnelles suivantes:

- Manoeuvres 92,6
- Ouvriers agricoles..... 93,5
- Mineurs 94,1
- Ouvriers spécialisés 96,1
- Agriculteurs 96,4
- Ouvriers qualifiés 98,3
- Employés de commerce 100,2
- Employés de bureau 101,4
- Contremaîtres 102,5
- Commerçants-artisans 103,0
- Armée, police 103,9
- Cadres moyens 107,0

- Professions libérales et industriels 107,4
- Cadres supérieurs 111,5

Tort s'est demandé comment se distribuaient les catégories socio-professionnelles par rapport à ce que la psychologie appelle l'intelligence moyenne. La probabilité pour un fils de manoeuvre d'avoir un quotient intellectuel inférieur à 95 (.555) est pratiquement égale à celle, pour un fils de cadre supérieur, d'avoir un quotient intellectuel supérieur à 110 (.566).

Ceci signifie que la majorité des enfants des travailleurs de la production, des services et du commerce, est assurée d'obtenir des "petits quotients" parce que les tests d'intelligence contiennent des biais sociaux et culturels.

Les vingt-sept enfants touchés par notre étude ont passé de nombreux tests d'intelligence et d'habiletés instrumentales. Nous allons analyser les résultats à un test d'intelligence, le WISC, parce que c'est le seul test passé par la majorité des enfants, soit 88.8%.

Au niveau verbal, les enfants ont obtenu une moyenne de 85, au niveau non-verbal 94 et au global 91. Le WISC a été passé à la fin de l'école régulière avant d'entrer en classe spéciale pour 54% des enfants, 13% des enfants l'ont passé après quelques mois dans la classe spéciale et 33% pendant leur séjour en classe spéciale.

Les quotients intellectuels des enfants sont en étroite relation avec la catégorie socio-professionnelle des parents. La moyenne au

niveau global se situe complètement en-deçà des résultats obtenus par Tort, tout en tenant compte du nombre restreint d'enfants touchés par notre étude.

Nous ajoutons à ces données les commentaires des psychologues qui ont fait subir le WISC aux enfants:

- "Louis a une intelligence moyenne, il manque de coordination dans ses mouvements, il prononce mal certains sons et il est très lent à aborder un travail".

- "Raymond présente de la lenteur pour les tâches verbales et il est dans la basse moyenne pour la manipulation".

- "Edmond présente des difficultés au niveau du langage, du symbolisme et des tâches abstraites de façon générale".

- "Simone a une intelligence moyenne faible".

- "Claire a un rendement intellectuel qui varie de la débilité légère à la basse moyenne".

- "Jacques a une intelligence lente et les connaissances socio-culturelles sont pauvres".

- "Mario a un retard verbal et il se situe au niveau de la basse moyenne au plan concret".

- "Yves fonctionne actuellement au niveau de la basse moyenne au plan de l'intelligence concrète. Au plan verbal, son rendement se situe au niveau de la basse lenteur".

- "Gilles: le rendement intellectuel varie de la débilité légère à la basse lenteur. Au plan concret, il se situe surtout au niveau de la basse lenteur. Au plan verbal, il fonctionne au niveau de la débilité légère".

- "Le potentiel intellectuel de Roger est supérieur à la moyenne".

- "Le rendement intellectuel de Monique se situe au niveau de la basse moyenne".

La majorité des enfants se retrouvent dans la "basse lenteur" ou la "basse moyenne". Il eut été intéressant d'assister aux réunions de classement de ces enfants il y a quatre, cinq ou six ans. Ces résultats au WISC légitimaient probablement le classement en classe spéciale puisque la recommandation qui suit généralement les résultats et les commentaires au test en est une de placement en classe d'attente, de récupération ou de troubles de l'apprentissage. Ces résultats devaient aussi servir à convaincre les parents que la classe spéciale était la meilleure solution pour leur enfant étant donné ces limites sur le plan intellectuel.

Nous affirmons presque ces assertions étant donné que les enfants touchés par notre étude ne passent plus de tests d'intelligence depuis qu'ils sont "perturbés affectifs graves". Ils ont atteint le sommet de la carrière des malades scolaires et on n'a plus besoin de légitimer auprès du ministère ou des parents leur "basse lenteur" ou leur "basse moyenne".

Résumé

En résumé, la majorité (80%) des (27) enfants proviennent de familles de travailleurs de la production, des services et du commerce, plusieurs familles (33%) sont sur l'assistance publique, 49% des enfants vivent dans un foyer "marginal", 66% des familles ont trois enfants et plus, 56% des parents ont entre une première et une septième année, vingt et un enfants ont un dossier médical qui reflète leurs conditions de vie.

Ces enfants sont entrés à l'école régulière, hypothéqués par

leurs conditions d'exploités, ils y ont touvé un monde différent de leur réalité quotidienne et des professeurs qui se sont empressés de les aiguiller vers les voies spéciales parce que les enfants gênaient le fonctionnement et surtout l'efficacité de la classe régulière. Ensuite, les enfants ont passé quelques années en classes spéciales avec l'étiquette "inadaptés". Ils ont remâché des notions de base de français et de mathématiques, et ils ont rencontré des professeurs, spécialisés cette fois, qui les considéraient comme des perturbateurs dans leur classe et qui les ont déclarés "très inadaptés". Tout au long de ce parcours, à partir de la maternelle, le test d'intelligence légitime les placements et les catégorisations.

C'est avec ce bagage que l'enfant pénètre dans une école spéciale avec l'étiquette de "perturbation affective grave".

L'école pour perturbés affectifs graves

Cette partie présente différentes interventions de l'école pour perturbés affectifs graves. Il y a d'abord une description de la formation et de l'expérience des professeurs de l'unité, ainsi que du mode de fonctionnement de l'unité. Ensuite seront examinés: la journée d'accueil, l'évaluation des possibilités académiques des enfants, les objectifs poursuivis avec les enfants, les activités dans l'unité, les changements dans le fonctionnement de l'unité, et enfin, la violence dans l'unité.

Les professeurs de l'unité

Avant de décrire la journée d'accueil du début de septembre, il

convient de donner des informations sur les cinq professeurs de l'unité ainsi que sur le fonctionnement prévu pour l'année.

Informations sur les professeurs

NOM	SCOLARITE	EXPERIENCE	AGE
Paul	Baccalauréat spécialisé en éducation physique. Certificat en animation de vie étudiante (en cours)	Une année chez les perturbés affectifs graves en éducation physique	26 ans
Pauline	Baccalauréat spécialisé en psycho-éducation	Aucune	21 ans
Paulette	Brevet d'enseignement institut familial. Baccalauréat spécialisé en enfance inadaptée.	Une année avec les délinquantes. Cinq années en classes spéciales (perturbés et troubles de l'apprentissage). Trois années avec les perturbés affectifs graves.	29 ans
Pierrette	Baccalauréat en psychologie. Baccalauréat spécialisé en enfance inadaptée.	Six années avec les perturbés affectifs graves.	28 ans
Patricia	Baccalauréat spécialisé en enfance inadaptée	Deux années au régulier Cinq années chez les débiles légers. Trois années en déviations multiples. Une année avec les perturbés affectifs graves.	31 ans

Les professeurs possèdent un diplôme de premier cycle universitaire dans le domaine de l'enfance inadaptée et une moyenne de 5.4 années d'expérience en éducation.

Les objectifs de l'unité

1 - Favoriser la prise en charge graduelle par les enfants de leur comportement (autonomie) au moment des transitions, des récréations et dans la classe.

2 - Les objectifs académiques sont établis quelques semaines après l'observation des enfants.

3 - Rejoindre le plus souvent possible les parents.

Le fonctionnement de l'unité

L'unité est composée des vingt-sept enfants et des cinq professeurs. Les cours débutent à 8h30 pour se terminer à 13h45 et la durée de chaque cours est de 50 minutes. Il y a 15 minutes de récréation l'avant-midi. Les professeurs dînent à tour de rôle avec les enfants. La période du dîner est de 50 minutes et comporte une activité organisée par la psycho-éducatrice.

Les enfants sont divisés en deux sous-groupes pour 70% des périodes. La psycho-éducatrice est responsable des quatre périodes du dîner, elle doit seconder les professeurs dans les activités régulières au cours de 12 périodes. Les autres périodes lui servent à préparer les dossiers des enfants, à rencontrer les enfants individuellement ou à effectuer du travail personnel.

Chacun des sous-groupes a deux professeurs. Les enfants reçoivent dans une semaine 27 périodes de cours:

- 9 périodes de français
- 3 périodes de mathématiques

- 4 périodes d'éducation physique
- 3 périodes d'activités de la psycho-éducatrice
- 1 période d'activité scientifique
- 1 période de catéchèse
- 1 période d'arts plastiques

Le mercredi, les enfants quittent l'école à 11h30 et les professeurs se réunissent de 12h30 à 2h30 pour discuter de la vie de l'unité.

Il s'agit maintenant de relater comment la journée d'accueil s'est déroulée.

L'accueil des enfants: 15 septembre

Comme dans toutes les écoles de la province de Québec, il y a une journée réservée à l'accueil des enfants au début de l'année scolaire.

Les professeurs et les enfants sont rassemblés dans le grand local de l'unité.

Il y a présentation des professeurs, des six nouveaux enfants ainsi que de nous-même. La présentation est suivie de nombreuses explications sur l'horaire et ensuite quelques questions sont posées:

Caroline: "On va-t-y avoir des sorties?"

Paul: "Les 4-5-6 octobre, on a un camp".

Les enfants applaudissent et crient bravo-bravo.

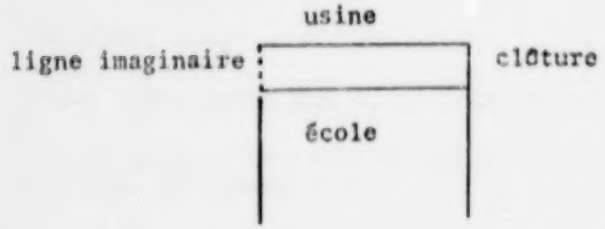
Gisèle: "En français, y-a-tu des devoirs?"

Pierrette: "Oui".

Gisèle: "Yerk!"

C'est maintenant l'heure de la récréation. Paul explique aux enfants les limites de la cour de récréation.

Paul: "Notre cour à nous part d'ici (la limite, c'est le derrière de l'école) et on va jusqu'au mur là-bas (une usine) et on ne doit pas dépasser ce carré-là".



La raison suivante explique les limites imposées aux enfants. Il y a un groupe de troubles d'apprentissage dans l'école et les parents de ces enfants ont demandé qu'aucun contact ne soit établi avec les perturbés affectifs graves étant donné que les perturbés affectifs graves sont considérés comme des "fous". Les deux groupes d'enfants n'arrivent pas et ne partent pas en même temps, ne dînent pas ensemble.

Les enfants reviennent de la récréation.

Paul: "J'ai parlé des déplacements ce matin (silence complet de la part des enfants). Bastien, tu pourrais peut-être me parler comment on s'est déplacé dans le passage?".

Bastien: "J'ai couru".

Paul: "C'est pas sorcier, je pense qu'on peut se déplacer en silence, je pense que vous avez très bien compris".

Pierrette: "Il reste une demi-heure, on va faire un quart d'heure de français et un quart d'heure de mathématiques. Vous allez aller un groupe avec Paul et Paulette, et l'autre groupe (appelé selon une liste déjà établie à partir des possibilités académiques) vous demeurez ici avec Pauline, Patricia et moi".

Pierrette: "On va vous montrer les livres dans lesquels on va travailler". (Deux enfants distribuent deux livres: "L'art de conjuguer" et une grammaire).

Patricia: "L'art de conjuguer, c'est le livre des verbes".

Eugène: "Je le sais toute ce livre-là".

Pierrette: "Ouais, c'est peut-être moins emballant parce que vous l'avez eu l'an passé. Est-ce qu'il y en a qui n'aiment pas le français?".

Caroline: "Oui moé".

Pierrette: "Pourquoi donc".

Caroline: "C'est plate parce que le professeur nous crie après".

Pierrette: "Ça se peut-tu que vous n'aimiez pas ça parce que vous avez de la misère là-dedans?".

Patricia: "Je suis certaine que vous êtes capable de faire de gros progrès".

Pierrette: "Demain on va essayer de se donner une idée ou vous en êtes en français et en mathématiques. On va vous faire lire, on va vous donner des petits exercices".

Voilà l'accueil fait aux enfants en ce premier jour d'école. Les enfants commencent par applaudir au projet de camp prévu pour octobre et les professeurs discutent de choses sérieuses: la discipline et le français. Vers la fin de l'avant-midi d'accueil, il est proposé aux enfants de faire un quart d'heure de français et un quart d'heure de mathématiques. Les enfants qui ont déjà rabâché et répété les notions de français durant 1,875 heures environ doivent se remettre le nez dans des livres qu'ils scrutent depuis quelques années.

<u>L'évaluation des possibilités académiques des enfants</u>

Les premières journées d'école ont servi à évaluer les capacités des enfants en français et en mathématiques. Pour ce faire, les pro-

fesseurs reprennent des examens des années précédentes et les distribuent aux enfants en fonction de leur scolarisation antérieure. Nous présentons comme échantillon un examen de français et un examen de mathématiques (voir appendice V).

Les résultats des examens de français et de mathématiques ainsi que l'observation quotidienne ont permis au professeur de classer académiquement les enfants.

Les niveaux suivants ont été établis par Paulette et Pierrette.

Tableau 7

Niveaux des enfants en français et en mathématiques

NOMS	MATIERES	
	FRANCAIS	MATHEMATIQUES
LOUIS	5°	5°
CHARLES	5°	5°
CAROLINE	5°	4°
YVES	4° - 5°	5°
FRANK	5° milieu	5° milieu
ANDRE	5°	5° milieu
FLORIAN	5°	5°
MONIQUE	5° milieu	5°
CLAIRE	4° - 5°	4°
GILLES	4° milieu	4°
ROBERT	4° milieu	5°
ROGER	5°	5°
RAYMOND	5°	5°
BASTIEN	5°	5° - 6°
EDMOND	5°	4°
JOSEE	6°	6°
SIMONE	6°	6°
GISELE	4° - 5°	4°
JACQUES	5°	4°
MARIELLE	2°	2°
ALDEA	4° - 5°	4° milieu
EUGENE	5°	5° - 6°
MICHEL	5°	5° milieu

Mario, Jean, Hermel et Baptiste n'étaient pas intégrés à l'unité au moment de ce classement

Le classement sera étudié dans le sous-chapitre: classement de fin d'année. A ce moment-là, le classement des enfants sera mis en relation avec les résultats aux examens du ministère de l'Education et de la Commission Scolaire.

Les objectifs

La direction de l'école a demandé aux professeurs au début de l'année d'élaborer des objectifs au plan du comportement et au niveau académique pour chacun des enfants afin de pouvoir vérifier au moment du classement de fin d'année s'il y a eu amélioration.

Les quelques exemples qui suivent illustrent le type d'objectifs élaborés.

Raymond

Plan du comportement: Acquérir de la maturité

Contrôler ses crises 1) quand il saute sur les autres

2) quand il piétine et frappe les objets

S'expliquer verbalement

Acquérir de l'empathie

Pouvoir voir le point de vue des autres

Partager avec les autres

Accepter les règlements d'un arbitre

Plan du travail: Se mettre au travail seul

Mariello

Plan du comportement: Acquérir de la maturité

Ne pas se plaindre

Fonctionner sans la présence continuelle d'un adulte

Développer une attitude plus souriante et plus détendue face aux autres enfants et aux adultes

Plan du travail: Poursuivre son intégration aux autres

Jacques

Plan du comportement: Augmenter les attitudes calmes et contrôlées

Concrètement: rester assis

écouter les directives

contrôler ses "fou-rire"

De façon graduelle: 1 - avec surveillance

2 - avec la présence d'un adulte

3 - avec présence irrégulière de l'adulte

4 - seul avec retour verbal de l'adulte

Plan du travail: Porter attention aux devoirs

Robert

Plan du comportement: Lui faire prendre conscience qu'il s'impose souvent par la terreur

Quand Robert réagit de façon négative à une situation il est difficile de le faire changer d'attitude donc l'aider à atteindre une certaine souplesse

Atteindre une participation au gymnase et aux arts

Plan du travail: Ne pas se désorganiser quand il ne comprend pas mais demander des explications

Etre moins exigeant face à lui-même (perfectionniste)

Louis

Plan du comportement: Lui faire prendre conscience que sa façon d'attirer l'attention est souvent inacceptable

ex.: faire du bruit

faire le clown

faire le bébé

Plan du travail: Continuer à augmenter la production quotidienne

Persister au niveau des devoirs

Florian

Plan du comportement: Continuer à améliorer son caractère

Ne plus faire de petites crises mais s'expliquer

Ne plus bouder

Plan du travail: Augmenter sa capacité de travail et de concentration

Concrètement: demeurer assis

augmenter graduellement la qualité de travail

André

Plan du comportement: Dépendance de l'adulte

Lui faire prendre conscience qu'il fait partie d'un groupe et qu'il n'a pas toujours besoin des adultes

Lui faire prendre conscience de ses possibilités et l'aider à devenir autonome

L'amener à accepter les remarques de façon positive, en terme d'évolution

Plan du travail: Travailler seul, sans chercher l'attention de l'adulte

Edmond

Plan du comportement: Objectif général: régulier pour septembre suivant (récupération 6è)

- surveiller son taux d'absentéisme
- continuer la collaboration avec les parents

Académique: français 5è

mathématiques 4è et 5è durant l'année

continuer à travailler l'autonomie

Socialisation: l'amener à participer de lui-même (sans se faire prier) aux activités

Simone

Plan du comportement: Objectif général: septembre suivant, Secondaire I

Objectifs immédiats:

Académique: améliorer sa méthode de travail

terminer sa 6è

continuité dans son rendement

Comportement: féminité

entrer en relation avec les autres

Caroline

Plan du comportement: Qu'elle soit présente où elle doit être

L'encourager dans ses efforts pour continuer le travail entrepris en académique

Etre plus autonome, plus personnelle (arrêter de suivre Josée)

Académique: français, terminer 5è

mathématique: 4è et 5è ensemble

A améliorer: le travail à domicile

Monique

Plan du comportement: Etre où elle doit être et faire ce qu'elle doit faire

Académique: ne doit se lever sous aucun prétexte nous irons la voir en temps et lieu

Accepter la frustration de façon plus positive

Nous fixerons d'autres objectifs lorsque nous la connaîtrons mieux

Josée

Plan du comportement: Objectif général: secondaire I l'an prochain

Comportement: se mêler de ses affaires (ce qui implique tout)

Académique: continuité dans son rendement

éviter la copie ou autre moyen qui l'empêche de faire des efforts

Au niveau du comportement, les professeurs visent surtout à diminuer les petites crises et à augmenter chez les enfants les attitudes calmes et contrôlées. Au plan académique, les professeurs s'attendent à augmenter le rendement, la capacité de travail et de concentration. Nous allons voir tout de suite comment les activités contribuent à l'atteinte des objectifs.

Les activités

Les périodes d'éducation physique et d'arts plastiques sont appréciées par les enfants. Les périodes de français et de mathématiques qui totalisent 73% des périodes (en excluant le dîner) sont des activités qui font ressortir les résistances. La description de périodes de français et de mathématiques va l'illustrer.

Onze enfants sont regroupés avec Paul et Paulette dans un local adjacent au grand local de classe.

Paulette: "Vous travaillez sur vos travaux personnels".

Cinq enfants travaillent sur les "fiches de développement" et et les six autres enfants sur les "fiches de l'Ecole sur Mesure". Paulette fait le tour des bureaux et commente à voix basse les travaux des enfants. Paul assis en avant de la classe corrige des devoirs de la veille.

8h50

Paulette: "Eugène, sors si tu ne veux pas travailler".

Alors Eugène sort et s'asseoit sur une chaise dans le corridor.

9h00

Eugène revient dans la classe;

Josée regarde le plafond;

Simone regarde Frank;

Caroline regarde Simone;

Bastien écrit;

Frank lit;

Raymond regarde la fenêtre,

Michel regarde la classe;

Monique regarde Josée;

André parle à Paul;

Paulette corrige des devoirs.

Paulette: "Frank, viens ici avec ton travail. Ca peut pu continuer de même, on va s'organiser pour te trouver une place dans une autre classe".

Frank prend son cahier d'exercice et le lance vers Paulette en disant "ah shit" et s'en va dans le corridor.

Paulette: "Bon, Raymond change de place. Eugène tu vas rester cet après-midi, tu as assez niaisé". (C'est mercredi et les enfants sont en congé).

Paul: "Josée, toi aussi tu vas rester cet après-midi. Bon, Simone sors donc, tu reprendras ce temps-là cet après-midi".

9h15

Bastien écrit;

Frank et Simone sont dans le corridor;

Tous les autres chuchottent entre-eux;

Raymond se lève pour aller faire corriger son travail par Paul.

Paul: "Retourne à ta place ça fait une demi-heure que tu niaises. Bastien, ça va faire; Simone, ôte-toé de dedans la porte".

9h30

Frank revient dans la classe;

Paulette discute avec Simone dans le corridor;

Paul donne des explications à Edmond.

9h50

Simone est dans le corridor;

Josée regarde Eugène;

Caroline montre son travail à Paul;

Bastien écrit;

Edmond et Frank regardent le mur;

Michel regarde Raymond;

Raymond se gratte l'oreille;

Monique fouille dans son sac;

André regarde la cigarette de Paul;

Paulette regarde l'ensemble de la classe.

10h00

Récréation.

Activité de mathématiques

Pierrette: "Bon, travaillez avec votre feuille. Louis sors, pis tu reprendras ton temps à 1h45 après la classe".

Commentaires: Quelques enfants travaillent dans le livre 5 des mathématiques modernes à la page 62:

Exemple: $34 \times 10 = 0$ $\qquad$ $340 + 10 = b$

$340 + 34 = c$

$a \times 10 = 560 \div 10 = b$

$10 \times n = 900$

D'autres travaillent dans le même livre à la page 178.

Exemple: Donnez les multiples de 3 jusqu'à 36

Pierrette: "Je vais vous expliquer la division $\dfrac{F \times F = P}{3 \times 4 = 12}$

un facteur multiplié par un facteur donne un produit. Un produit divisé par un facteur donne l'autre facteur

$$\frac{P \div F = F}{12 \div 4 = 3}$$

12h30

Louis revient dans la classe

12h35

Patricia donne des explications à Robert;

Pierrette donne des explications à Louis;

Eugène regarde le tableau;

Florian regarde Yves;

Frank regarde le mur;

André, Yves, Raymond et Monique écrivent.

Pierrette: "Charles, travaille un peu,pis viens dans le corridor je vais te parler".

12h50

Pierrette revient toute seule.

12h55

Charles revient dans la classe.

1h05

Patricia est assise à son bureau;

Pierrette donne des conseils à Bastien;

Eugène est dans le corridor avec Paulette;

Robert regarde le mur;

Raymond et Monique écrivent;

Charles parle avec André;

Yves regarde le mur;

Cilles regarde Frank;

Frank parle à Louis.

1h30

Robert reçoit des explications de Patricia;

Monique reçoit des explications de Pierrette;

Frank écrit;

Florian regarde le plancher;

Yves et Louis se parlent;

Raymond regarde au plafond;

Bastien et André sont aux toilettes;

Charles et Eugène écrivent.

1h45

Départ

Il faut resituer ces activités dans le contexte global auquel elles se rattachent. Les enfants proviennent en majorité de milieux "défavorisés". De zéro à cinq ans, ils ont vécu dans des conditions matérielles précaires et à leur entrée à l'école on leur a imposé un langage, une façon de voir, une idéologie contenue dans les livres, le matériel didactique et les tests. Après un certains temps au secteur régulier les enfants sont aiguillés vers les voies spéciales. C'est à ce moment-là que débute la répétition, la redondance et le rabâchage.

A dix, douze ans, tout en continuant de vivre dans des conditions matérielles précaires, tout en ayant subi durant cinq, six ou sept ans les classes spéciales et fréquentant maintenant une école reconnue comme étant "l'école de fous", il est impossible pour la majorité des enfants de trouver plaisantes et merveilleuses des activités de français et de mathématiques abstraites, loin de leur vécu et qui sont un éternel recommencement.

Les comportements des enfants sont des conséquences de leurs conditions matérielles d'existence et du traitement académique et disciplinaire que leur impose l'école depuis quelques années.

Ce que les professeurs appellent la "non-motivation" ou "non-intérêt" se révèle être beaucoup plus absence de pouvoir dans l'école et à l'extérieur de l'école. Les comportements des enfants révèlent une forme d'organisation, de résistance à l'oppression académique.

Les enfants n'ont pas d'emprise sur 73% de leur temps (leçons de français et de mathématiques) alors ils font de la résistance par la

diversion. Quand ils renversent une chaise, ils n'ont plus à reprendre pour la 100 ème fois la division ou la multiplication qu'ils ont faite pour la première fois il y a trois ou quatre ans.

De plus, le tableau 8 fait ressortir les décalages entre les niveaux des volumes utilisés en français et en mathématiques et le nombre d'années passées dans le système scolaire. En français, il y a un écart de 17 mois et en mathématiques, il existe une différence de 16 mois en moyenne pour toute l'unité.

Ces données viennent s'ajouter aux explications données antérieurement quant à la résistance des enfants à l'oppression académique. Il serait pertinent maintenant d'examiner les transformations dans le fonctionnement de l'unité pour éliminer les résistances des enfants.

Les changements dans le fonctionnement de l'unité

Au début de septembre, les membres de l'unité s'étaient fixé comme objectif de favoriser l'autonomie des enfants. Au début d'octobre cet objectif était revisé et certains règlements étaient établis.

Pierrette: "Moi je pense à Jacques, Florian, Bastien, Eugène dans les transitions".

Patricia: "Est-ce qu'ils sont capables d'autonomie?".

Pierrette: "Les adultes ont besoin d'organisation, d'autorité. Alors ces enfants-là ont besoin de soutien. Attendre que le groupe se calme, moé je trouve ça insupportable à vivre".

Patricia: "C'est des enfants qui préfèrent n'avoir rien à faire. Dans une école régulière les enfants s'organisent et s'amusent".

Pierrette: "Faut partir de ce qu'ils sont capables de faire".

Tableau 8

Décalages entre les niveaux des volumes employés
et le niveau auquel devrait être rendu l'enfant

NOMS	NOMBRE D'ANNEES PASSEES DANS LE SYSTEME SCOLAIRE	NIVEAU DES VOLUMES UTILISES EN FRANCAIS	NIVEAU DES VOLUMES UTILISES EN MATHS
Louis	6	4	5
Charles	6	5	5
Caroline	6	5	4
Yves	7	4	5
Frank	5	5	5
André	7	5	6
Florian	6	5	5
Monique	8	6	5
Claire	6	4	4
Gilles	5	4	4
Robert	6	5	5
Roger	8	5	5
Raymond	5	5	5
Bastien	7	6	6
Edmond	5	5	5
Josée	7	6	6
Simone	6	6	6
Gisèle	4	4	4
Jacques	7	4	4
Marielle	4	4	2
Aldéa	6	4	4
Eugène	6	5	5
Mario	5	4	4
Jean	5	4	4
Michel	7	6	6
Hermel	7	2	4
Baptiste	5	2	3

Pauline: "Je pense qu'ils n'ont pas juste besoin de soutien, mais de direction; il faut qu'on leur dise c'est ça qu'on fait".

Paulette: "Le temps qu'ils perdent quand on attend le silence, ça fait du temps à la fin de la semaine".

Les professeurs posent le problème en termes d'immaturité et de

besoin de structure. Autrement dit, le manque de structure provoquerait et maintiendrait l'enfant dans un état d'immaturité. La façon de poser le problème se reflète sur le type de solutions proposées.

Patricia: "On pourrait essayer de les contrôler en les privant de toilette pour une journée ou deux, ça les calmerait pas mal".

Paul: "Regarde ce qui se passe au dîner, enlève Michel pis Simone, pis Charles, pis ça marcherait".

Pauline: "Celui qui fait du "chiard" dans les toilettes devrait subir les conséquences de ses actes".

Pierrette: "On va leur expliquer que de 8h15 à 8h25, ils vont aux toilettes escortés par un adulte. La première fois qu'il se désorganise, là tu y parles, tu expliques. Deuxièmement, tu lui ...".

Paulette: "La deuxième fois, moé je leur supprimerais la toilette pour un certain temps. Moé le matin, je ferais la récréation de 10h00 à 10h15, ils seraient moins fatigués".

Pierrette: "S'ils rentrent en courraillant de la récréation?".

Paulette: "On peut les faire ressortir dehors".

Paul: "On les fera revenir du gymnase au fur et à mesure que chacun se calmera".

Au début de cette discussion, la question de l'autonomie est posée et, très rapidement, des interventions futures sont légitimées en disant que même les adultes ont besoin d'organisation et d'autorité. Un code de discipline est en voie de s'établir. Si l'enfant parle dans le corridor, il se fait avertir, s'il parle une deuxième fois, il se fait supprimer la toilette. Si l'enfant entre en courant de la récréation, il est retourné dehors. S'il fume, on l envoie chez la directrice. Les moments de vie dans l'unité deviennent de plus en plus réglementés.

La description d'une activité va faire ressortir que la rencontre des enfants avec les professeurs est un rapport de forces.

Un séjour de trois jours dans un camp dans le Nord est organisé pour le début d'octobre. Voici ce qui c'est produit au cours de ce camp.

9h00

Nous arrivons au camp, les enfants sont tous sur la montagne en train de faire des exercices physiques avant de déjeûner.

9h15

Les enfants reviennent de la montagne et se mettent à table.

10h15

Nous partons avec Paul dans la montagne avec les gros "cas" (selon les professeurs): Michel, Eugène, André, Frank et Jacques.

L'excursion se déroule merveilleusement. Les jeunes posent des questions, donnent des commentaires, ils sont très heureux.

1h00

Tout le groupe doit participer à une longue excursion (5 milles) vers un ancien camp de bûcherons.

1h15

Rassemblement devant le camp, les enfants d'un côté et les cinq professeurs en face avec leur sifflet, et à un moment donné:
Paul: " Bon, on va vous parler quand tous se fermeront".
En réaction, les enfants chahutent, se bousculent. Les professeurs pren-

nent des visages de personnes offensées, les enfants se demandent ce qui se passe, on est au camp, c'est quand même pas l'école, pourquoi il faudrait chuchoter, se tenir le corps droit et en ligne?

L'affrontement va durer une heure, les professeurs vont se faire traiter de "newfies", "d'hosties de malades" ... Résultats: Huit enfants demeureront au camp en silence avec trois professeurs.

Au cours de l'avant-midi, les enfants n'étaient pas considérés comme "perturbés" et tout s'est très bien déroulé. Dès que les professeurs sont devenus scolaires, dès qu'ils ont considéré les jeunes comme des malades scolaires, ceux-ci ont résisté parce qu'ils étaient en grand groupe.

Filloux (1974) considère que dans ces moments de face à face, ce qui se joue pour l'enseignant, c'est sa capacité à affirmer son pouvoir face au groupe, à s'imposer à lui, à le dominer. Dès lors, la relation au groupe se définit sans ambiguïté comme un rapport de forces, une lutte pour le pouvoir. Selon Filloux, c'est dans le face à face de l'enseignant avec le groupe d'élèves que le pouvoir surgit comme rapport de force et de violence. Dans la réalité de ce qui est vécu alors, la nécessaire reconnaissance de l'enseignant, de sa légitimité, inscrit d'emblée la relation pédagogique dans les termes d'un affrontement, d'un conflit de pouvoir et de domination.

Remise en question des objectifs de l'unité

Au début de novembre, lors d'un après-midi pédagogique, les professeurs remettent en question les objectifs fixés en septembre et

modifiés en octobre.

Paulette: "Sont-ils plus autonomes?".

Paul: "Moé, ça me tenterait de revenir aux rangs, pis au silence, pis tout le "kit" ".

Paulette: "Bon, les toilettes à 10 heures moins cinq au lieu du matin. Après la récréation, s'ils sont trop énervés y restent dehors".

Patricia: "Le déplacement, on demande le silence. Ceux qui prennent plaisir à retarder le groupe, seront retardés eux autres mêmes en restant ici."

Paulette: "Pis ceux qui mangent pas comme du monde, on les amène dans le grand local ici".

Paul: "Au dîner, tout le monde reste assis".

Pauline: "Y vont finir par savoir écouter".

La première question de chacune des réunions sur les objectifs de septembre est toujours: "Sont-ils plus autonomes?". Ce qui est sous-jacent à cette question c'est "On a tout fait pour favoriser l'autonomie et ils ne sont pas capables de prendre cette responsabilité". Alors les règlements s'installent graduellement afin de pouvoir contrôler le groupe. Cet affrontement avec les enfants a son dénouement à la fin de novembre lorsque deux professeurs sont absents le lundi matin, et aucune suppléante ne les remplace.

Un véritable affrontement se produit au cours de la journée entre les enfants et les trois professeurs. Le lendemain, un des professeurs revient à l'école et l'autre est remplacé par une suppléante. La répression verbale et/ou physique est de rigueur dès le début de l'avant-midi par tous les professeurs. Au cours de l'après-midi, les en-

fants réagissent à cette répression de façon très organisée. Les enfants prennent le contrôle des opérations jusqu'à la fin de la classe.

Les professeurs se réunissent après la classe et décident de travailler en sous-groupe le lendemain.

Patricia: (aux enfants) "Nous avons pris une décision hier; ce matin, on va prendre chacun un groupe de cinq ou six et vous allez apporter vos livres et vos cahiers dans le local de votre professeur. On va faire ça jusqu'à vendredi, et à partir de lundi on verra".

Le mercredi, les professeurs rencontrent la directrice, la conseillère sociale et le psychologue et ils décident ensemble de fermer l'unité durant deux jours pour se réorganiser.

Les enfants demeurent chez eux les lundi et mardi suivants, pendant que les professeurs, la direction et l'équipe multi-disciplinaire identifient le problème et élaborent des solutions.

Le problème

Patricia: "On est parti trop mou, on a laissé trop de liberté".

Paul: "Au début de l'année, on voulait un cadre assez large, mais on s'est rendu compte que les enfants sont pas capables de se prendre en charge".

Pierrette: "Avec la philosophie sur laquelle on s'est embranché depuis septembre, on avait une attitude passive, on se fermait jusqu'à ce que les enfants se taisent au lieu de leur dire de se taire".

Patricia: "On a tous pilé sur nos vraies réactions, on s'est retenu par rapport à ce qu'on aurait fait. Les enfants doivent rire de nous autres parce qu'on aboutit vite à la direction. La première fois, ça a un effet mais après deux ou trois fois, ça n'a plus d'effet. Ca prendrait de la thérapie de support à l'intérieur de l'école".

Les causes du mauvais fonctionnement de l'unité proviennent, selon le groupe de discussion, des enfants et de leurs caractéristiques, des professeurs et de leur philosophie, du manque de ressources de soutien quand il y a des problèmes aigus.

Solutions

Patricia: "Si on avait deux sous-groupes avec deux locaux différents en entrant le matin".

Tous sont d'accord avec cette solution, alors les professeurs procèdent à la division en sous-groupes et à l'établissement du nouvel horaire (voir appendice VII: horaire du 30 novembre). La question de la discipline est mise à l'ordre du jour.

Pauline: "Ceux qui sont prêts pour dîner s'en vont et ceux qui ne sont pas prêts s'en passent. Il va falloir être bon, bon stricte".

Paulette: "Avant de les envoyer dîner on attend qu'ils soient calmes, au fur et à mesure qu'un est calme, il peut aller dîner".

Pierrette: "Demain matin, dès qu'ils ont franchi la porte, qu'ils se dirigent en silence vers leur local".

Deux groupes distincts sont donc formés et les règlements seront appliqués à la lettre.

En résumé, en septembre les membres de l'unité s'étaient fixé comme objectif de favoriser l'autonomie des enfants. Mais comme le souligne Filloux (1974), le contact avec le groupe d'élèves apparaît ainsi investi dès la première rencontre, comme une lutte pour la reconnaissance de la position de l'enseignant, de sa nécessaire position de domination et de prise en main.

Au début d'octobre, les professeurs revisaient l'objectif de septembre en établissant certains règlements concernant le silence, la surveillance par les professeurs dans les transitions, la modification des activités au dîner, bref le contrôle devenait un peu plus serré. Au début de novembre, les objectifs sont remis en question à nouveau. Des remarques de plus en plus radicales ("ils vont finir par s'enligner", "je reviendrais en silence et au rang") apparaissent au cours de la discussion. De nouveaux règlements sont adoptés par les professeurs: les toilettes seront coupées le matin, le grand local de classe sera fermé à clef à chaque fois qu'il ne sera pas le lieu d'activités, les enfants qui réagissent seront rencontrés individuellement.

Le contrôle de la résistance organisée des enfants s'installe graduellement par des règlements, des interdits, des rencontres individuelles pour faire entendre raison. Finalement, les enfants se retrouvent en deux sous-groupes dans des locaux différents.

Les groupes étant plus petits, les professeurs peuvent les manipuler plus facilement et contrôler les enfants qui, autrement, en grand groupe devenaient très organisés.

Les observations faites dans l'unité nous portent à croire que la majorité de ces 27 enfants qui proviennent de milieux économiquement exploités, qui vivent dans des conditions matérielles précaires, qui ont subi le rejet de la part de l'école, pour plusieurs à partir de la maternelle, que ces 27 enfants, dirons-nous, sont au ratio 1/6 parce que dans une classe régulière au ratio 1/26 ils pourraient facilement résister à

la répression du professeur. De plus, ceci s'explique économiquement: le ministère de l'Education en permettant au secteur régulier de se débarrasser des gêneurs (qui sont en même temps, pour la majorité, des enfants de milieux exploités), fait d'une pierre deux coups.

Ceci permet de mettre de 25 à 30 élèves par classe au régulier et de rendre l'appareil scolaire efficace face à la division du travail. Ce qui n'empêche pas l'école pour perturbés affectifs graves d'être elle aussi efficace.

Pour en revenir à l'unité, le fonctionnement en deux sous-groupes a continué toute l'année, les enfants ne pouvant plus organiser une résistance collective, ils se sont mis à résister individuellement.

La violence dans l'unité

La violence en orthopédagogie, les enfants la subissent depuis leur entrée en classe spéciale (tests, rabâchage, répétition, étiquettage, etc...). Nous voulons parler ici plus spécifiquement de la violence subtile et masquée du quotidien:

- la violence c'est l'isolement dans le corridor;
- la violence c'est d'être en retenue après la classe;
- la violence c'est réfléchir près du bureau de la directrice;
- la violence c'est réintégrer l'école avec ses parents;
- la violence c'est d'être mis en salle de détention;
- la violence c'est d'être suspendu de l'école;
- la violence c'est d'être renvoyé de l'école.

Ceci constitue les étapes progressives de répression du pouvoir de résistance des enfants. Le climat quotidien à l'école est en ce sens violent. Les enfants, après avoir subi de multiples violences: sous-alimentation, logement insalubre, maladies, univers de l'école régulière à l'opposé de leur vécu quotidien, testing qui les déclasse individuellement, rejet massif parce que déclaré inadapté, rabâchage académique durant quelques années, et enfin, une étiquette de "perturbé affectif grave", subissent quotidiennement toute cette violence au sein de l'unité.

Il s'agit de démontrer dans cette partie comment sont manipulés des enfants et des parents qui n'ont pas de pouvoir face à l'école. Dans cette partie, nous décrirons la gestion des comportements de quatre enfants (Eugène, Michel, Frank, Bastien).

A. Eugène

Les perceptions des professeurs et de la travailleuse sociale face aux comportements de résistance d'Eugène

Paulette: "Il a fait une fugue, il s'évade, il s'arrange pour se mettre à la porte".

La conseillère sociale: "Il a passé une partie de sa vie dans les corridors".

Patricia: "Il ne veut pas montrer son beau côté".

Pierrette: "C'est toujours non".

La conseillère sociale: "On ne peut rien attendre du milieu familial. Le père part et revient, il peut partir pour un an. Madame est même pas malheureuse, la maison, c'est un taudis, les enfants sont plein de poux, le matin, elle s'lève en jaquette, a regarde la T.V. Elle est dépassée mais elle dit que ses enfants vont s'en sortir. Madame a pleure pas, a dit: "on va s'en sortir". Le mari revenait, il lui faisait un petit. Ca fait trois ans que je ne l'ai pas vue. Je pense

que c'est le premier qui vient à l'école pour perturbés. Tous les membres de sa famille sont en troubles de l'apprentissage. Ce sont des enfants qui passent tous par là. Il est très insécure, il a été malmené plus que les autres. Il faudrait s'en occuper, il fait tout pour ne pas que tu ailles à lui".

Pierrette: "On pourrait peut-être faire deux choses: On devrait y mettre le paquet, pis qu'on s'en occupe particulièrement. On devrait prévoir des mécanismes précis quand il dérange".

La travailleuse sociale: "Il n'a pas d'identification masculine".

Pierrette: "Il est réfractaire à Paul".

Patricia: "Il faut que ce soit viable".

La conseillère sociale: "Je me demande s'il n'y aurait pas une forme de punition pour l'aider. Le retirer momentanément et lui donner la chance de revenir. Faut qui sente qu'on l'aime mais qu'on ne se laissera pas manipuler".

Pierrette: "On devrait le rencontrer les cinq ensemble".

Paul: "Face à Eugène, je sens que c'est décousu".

Pierrette: "Il faudrait voir qui l'intègre dans chacune des activités".

Quelques semaines après cette première rencontre, les professeurs trouvant qu'Eugène "boke" trop souvent; ils décident donc de le rencontrer, à une heure quarante-cinq, à la fin des cours.

1h45

Eugène sort de la classe précipitamment après que Pierrette lui eut dit que les professeurs voulaient le rencontrer. Paul et Pierrette le retiennent entre les deux portes de sortie.

Eugène: "Je ne veux pas rester, chu tanné de vous autres".

Pierrette: "Eugène, on veut te parler, ça va pu, il faut qu'on discute".

Eugène (en pleurant): "Je veux m'en aller chez moi, je ne veux pas rester".

Paul: "On va l'emmener dans le salon. (Alors Paul l'empoigna par le corps et le conduit "manu militari" dans la classe et alors Eugène, le visage paniqué et en pleurant, jette deux bureaux et deux chaises par terre).

Eugène: "Vous êtes des hosties de chien, laissez-moi aller. Je ne veux pas rester ici".

Pierrette: "On veut te parler Eugène, on a des choses à se dire".

Eugène (se lève pour s'en aller): "J'men vas, je veux pu vous voir. (Paul le ramène à son bureau. Eugène prend ses livres et les lance en l'air).

Paulette: "Si t'es pas prêt à nous parler, on va attendre, cinq heures, six heures, huit heures, s'il le faut. Mais nous autres on va travailler en attendant".

Pauline: "On pourrait le mettre dans le local à côté des arts".

Alors Paul empoigne Eugène par le corps et le transporte dans un petit local et il barre la porte. Dès que la porte est refermée, Eugène martelle celle-ci avec ses poings et ses pieds.

2h30

Nous devons quitter l'école et Eugène martelle toujours la porte. Ce martelage est interprété par les professeurs comme un état de crise qui légitime la mise à l'écart. Pendant qu'Eugène était isolé, les professeurs qui travaillaient sur les objectifs disaient de temps en temps: "il va finir par se calmer". Ce qu'ils ont oublié, c'est qu'Eugène était très calme jusqu'à 1h45.

La description de la salle dans laquelle Eugène a été enfermé s'impose ici. Les professeurs appellent ces salles, des salles de détente. Les salles de détente (2) sont adjacentes aux locaux de l'unité. La salle fait environ quatre pieds de large par huit pieds de long. Une

fenêtre à sens unique de 18 pouces par 24 pouces donne sur l'extérieur à environ sept pieds du sol. Un grillage recouvre cette fenêtre. Une fenêtre à sens unique de 18 pouces par 24 pouces recouverte d'un grillage tient lieu de judas à côté de la porte d'entrée. Les enfants qui y sont incarcérés s'assoient par terre parce qu'il n'y a strictement rien à part les murs et le plancher. L'hiver, c'est très chaud, parce qu'une bouche d'air arrive dans cette pièce exiguë dont on ne peut évidemment pas ouvrir la fenêtre qui donne sur l'extérieur. De plus la porte n'est pas fermée à clef, mais elle est littéralement barrée.

Nous avons demandé aux enfants ce qu'ils pensaient de cette salle.

Charles: "J'y suis déjà allé, c'est "cheap" ".

Raymond: "C'est pas nécessaire dans une école".

Jean: "Je l'aime pas, pis je veux jamais y aller".

Monique: "J'y ai pas été. Ca l'air d'une chambre de prison. Pour moi, ce serait une mauvaise punition".

Mario: "Hier, je suis allé débarrer la porte pour Gisèle qui avait trop chaud, les profs l'ont su, pis j'ai pris sa place pour quinze minutes. Nous enfermer dans un local, c'est pas très, très intelligent".

Eugène: "Quand il fait chaud, c'est pas le fun, mais quand c'est médium, ça se toffe. C'est pas une bonne punition".

Gisèle: "C'est plate, t'étouffe là-dedans".

Gilles: "C'est pas correct, c'est niaiseux, les gens qui y vont n'aiment pas ça".

André: "Ceux qui y vont se calment pas pantoute".

Hermel: "On crève là-dedans, y mette la chaleur au bout".

Frank: "C'est pas ben, ben intelligent cette idée-là. C'est une vraie asile. Y'a des barreaux, pis on peut même pas sortir. J'aime-

rais mieux qui défassent ça tout au complet".

Josée: "Je trouve qu'ils ont raison de mettre ceux qui sont en crise là".

Caroline: "Je pense que c'est une prison, tu restes à rien faire".

Simone: "J'y ai jamais été".

Bastien: "J'aime y aller pour dormir".

Edmond: "J'ai aimé ça pour me reposer".

Les enfants ont raison de s'interroger sur la question de "l'école de fous". Leur école est perçue par leurs camarades des écoles régulières comme une "école de fous". Les parents des enfants "en troubles de l'apprentissage" ne veulent pas que leurs enfants se contaminent à leur contact et, pour finir, il y a deux cellules pour briser les résistances. Ces faits poussent les enfants à se poser des questions sur l'intégrité de leur personne physique et psychologique, mais ils sont peut être les seuls à penser que c'est "pas ben, ben intelligent cette idée-là" (des cellules).

Eugène a passé plusieurs avant-midi et plusieurs après-midi dans ces cellules. La conversation suivante va faire ressortir les motifs des isolements d'Eugène.

Pierrette: "Faut pas qu'il dérange".

Paulette: "Quand y'é sorti, y'é pas où il doit être, qu'est-ce qu'on fait? Est-ce qu'on exige dans toutes ..."

Pierrette: "Eugène a ses torts, mais on tolère pour d'autres, André par exemple, y'a niaisé toute l'avant-midi".

Patricia: "Là y'a une fugue sur le dos, on avait dit qu'il rentrait avec ses parents".

Paulette: "On va dire à la directrice qu'il va se présenter à son bureau s'il a du travail à faire".

Patricia: "Demain matin, il rencontrera la directrice avant de rentrer dans la classe".

Pierrette: "Le problème c'est quand y participe pas".

Patricia: "Oui, mais s'il ne participe pas, il doit reprendre son temps".

Paulette: "Eugène, ce matin, est sorti dans le corridor, et à onze heures, il est parti chez lui à pied. Ce matin, quand je lui ai dit qu'il resterait cet après-midi, mais qu'il s'en irait en autobus des "troubles de l'apprentissage", il n'a pas aimé ça. Là, on va l'envoyer voir la direction, parce qu'avec la mère, y'a rien à faire. Pour des cinq minutes on l'avertit, mais quand c'est à reprendre, chacun intervient et lui dit c'est à reprendre. Pis là faut qu'y rentre avec ses parents. On va lui dire qu'on tient un relevé quotidien des choses à reprendre".

La mère est entrée avec Eugène, à cause de son départ prématuré de l'école. Eugène a réintégré la classe et a repris le chemin de la cellule parce qu'il n'était pas intéressé à faire du français.

De l'isolement au placement

Eugène, André et Robert ont fumé au cours de la journée. Ils sont convoqués chez la directrice et ils devront revenir à l'école en compagnie de leurs parents.

La mère d'Eugène se présente à l'école le lendemain.

La directrice: "Bon, madame a dix enfants à la maison".

Madame: "Oui, pis cinq après Eugène".

La directrice: "Monsieur qu'est-ce qu'y en pense?".

Madame: "Y va l'estamper sur le mur, y'é ben mauvais".

Paul: "Là Eugène, y fait plus rien, pis y fait décoller les autres".

Madame: "Je ne sais pas quoi faire, le placer?".

La directrice: "On va vous faire rencontrer la conseillère sociale pour en discuter".

Madame est conduite chez la conseillère sociale.

Paul, Pauline et la directrice: "Y'a rien à faire avec elle, a comprend pas, y'a pas de communication possible".

Quelques jours après

La conseillère sociale et Pierrette: "En fait, on a très peu de demandes de placement à cause de l'école, c'est à cause de la famille".

La conseillère sociale: "Madame, la mère d'Eugène, est allée au Centre pour le placer et ils lui ont demandé pourquoi elle voulait le placer, alors Madame a répondu que c'est la travailleuse sociale de l'école d'Eugène qui m'a dit de le placer".

Quelques temps après cette rencontre, la directrice a écrit une lettre au directeur de l'enseignement à propos d'Eugène afin de suspendre Eugène de l'école et de hâter les procédures de placement. Depuis ce temps, Eugène est suspendu régulièrement de l'école et les démarches en vue du placement sont entreprises.

B. Michel

De la retenue après la classe aux médicaments, et pour finir, la suspension

Pierrette: "Il va falloir qu'il arrête de frapper les autres".

Paulette: "T'as beau dire, comment ça été quand ça a mal été, c'est un mur, y'é pas atteignable".

Paul: "Ca va être dur, si on ne rencontre pas les parents".

Patricia: "Y'a peut-être d'autres choses qui va sortir de chez-eux. Le respect des professeurs, de l'école, par les parents, ça n'existe pas".

La rencontre des parents de Michel:

Paulette: "Si on vous a fait venir, c'est pour discuter de Michel, ça marche vraiment pu, il n'a presque rien fait depuis le début de l'année, il dérange tout le monde et il n'est pas atteignable".

Patricia: "Il ne s'embarque pas dans l'académique et il tapoche les autres, il faut faire quelque chose parce que nous, on ne sait plus quoi faire".

Paulette: "Au camp, ça a très bien été, en revenant à l'école plus rien".

Le père: "Ouais, en camping, c'est pareil, il adore ça; il passerait sa vie en camping et dès qu'on revient à la maison, y'a plus rien à faire".

La mère: "C'est vrai que c'est difficile de l'atteindre, il vit ses affaires, pis y veut pas se faire achaler. Une fois, y m'aidait à faire la vaisselle, pis il se met à pleurer; j'y demande qu'est-ce qu'il a, il me dit qu'il pense à sa mère qui est morte alors je lui dit d'oublier ça, que ça fait ben longtemps que c'est arrivé, et qu'y'a rien à faire de toute façon. Comme caractère, y ressemble à mon père, c'est deux pareils".

Le psychologue: "Comment est-il votre père?".

La mère: "Mon père, c'est têtu, faut toujours qu'il aille raison, son idée c'est toujours la meilleure, mais y'é ben bon pareil".

Le père: "A soir, j'y ai demandé s'il avait fait ses devoirs, il m'a dit qu'il n'en avait pas".

Paulette: "Il a des devoirs tous les soirs de la semaine".

La mère: "Il n'a pas toujours un papier pour ses devoirs, s'il y'a pas de papier y peut pas en faire".

Paulette: "Il m'a fait à peu près trois devoirs depuis le début de l'année, pis à part de ça, on n'est pas icitte pour le défendre, il faut faire quelque chose".

Le père: "Chez nous, il ramasse pas ben, ben ses affaires".

Patricia: "Ici, il est porté à se sauver, à ne rien faire".

Paulette: "Ca peut pu continuer, on l'acceptera pu dans l'unité, il se cherchera une place ailleurs".

La mère: "Y'a toujours été pas comme les autres, quand y'était petit, y nous lançait ses blocs ou y'é lançait sur le mur. Y'a toujours

été pas mal fermé".

Le père: "Si je le gardais chez nous cette semaine pour essayer de lui faire comprendre que son bien est à l'école".

La mère: "Non, y va tout déranger les enfants que je garde".

Paulette: "Moi je pense qu'on devrait lui faire reprendre l'après-midi après la classe, toutes les périodes où il ne fonctionne pas".

Le psychologue: "Oui, pis ce serait bon de le laisser aller à pied chez lui ensuite".

La mère: "Ca fait pas mal loin".

Paulette: "Y'é capable".

Pauline: "Il faudrait savoir exactement comment il se comporte dans chacune des activités".

Paulette: "On va le suivre, pis on va tracer son programme pour après la classe".

Le père: "Si je le gardais cette semaine... ".

Le psychologue: "Dans la tradition de l'école, garder l'enfant à la maison ne se fait qu'en dernier recours. Bon comme ça, il remplace ces périodes de non-travail, à la fin de la classe et il s'en retourne chez-lui à pied".

Paulette: "Moi, je vais communiquer avec Madame pour savoir s'il ne niaise pas trop en chemin".

Le psychologue: "Bon, ça va, vous communiquez ça à Michel ce soir, et on évaluera dans quelques semaines le résultat. Bonsoir".

Michel reprenait régulièrement son temps après la classe et il commençait à "en revenir de ces retenues", lorsqu'il est arrivé un incident et que ses parents ont été reconvoqués à l'école.

La directrice: "Bonjour, vous connaissez tout le monde, on va maintenant vous exposer les faits".

Paulette: "Lundi, après la classe, Michel était resté reprendre son temps. Mardi matin, ça ben été, au début de l'après-midi, y travaillait pas, y sifflait, alors pendant le cours de science y'é

resté dans la classe. Là, y'a tapoché, poussé les bureaux, je lui ai dit qu'il reprendrait son temps à la fin de la classe. Là y'a jeté les chaises et les tables à terre, y crachait, y frappait sur le casier, y'avait le vocabulaire facile, alors j'ai dit à André d'aller chercher Paul. Michel ne voulait pas qu'André sorte, alors je me suis mise entre les deux et j'ai reçu des coups de poings et des coups de pieds. Après qu'André a été sorti, il est sorti de lui-même. Paul l'a amené dans la salle de détente. Il est parti à 3h30 y'était calme".

La directrice: "Qu'est-ce qu'il vous a raconté en arrivant mardi?".

La mère: "Je n'étais pas là, ma fille est arrivée à 4h00 et Michel était déjà arrivé".

La conseillère sociale: "S'il était arrivé à deux heures, il n'y avait eu personne à la maison jusqu'à quatre heures".

La mère: "Ben oui, à ce moment-là, il joue avec son frère. Je lui ai demandé s'il avait été en punition; il m'a dit oui, mais y savait pas pourquoi. Après votre téléphone, là il m'a dit qu'il n'avait pas brisé la table ni fait mal au professeur, qu'il avait envoyé ses poings mais sans frapper. Pis qu'il avait fait ça parce que le professeur lui avait refusé la permission d'aller au cours d'activités scientifiques qu'il aime beaucoup".

La directrice: "Vous monsieur, en avez-vous parlé avec?"

Le père: "Oui, le lendemain, il m'a raconté ça comme si tout était correct".

La conseillère sociale: "A un moment donné, faudrait peut-être penser à un placement, après avoir épuisé toutes les ressources, parce que ce qu'on vous demande c'est difficile, on vous demande d'être aussi bons que les professionnels (en montrant les professeurs) de toute façon, on va vous donner du soutien".

La mère: "Oui, j'en ai déjà parlé avec Paulette, il n'aime pas les activités de l'école, il serait bien dans une école de métiers".

La directrice: "Madame, ce qui est important de savoir c'est que le problème n'est pas dans l'école, le problème est dans Michel".

La conseillère sociale: "Je voudrais terminer ce que j'ai dit tantôt, le placement, ce n'est pas du débarras. Même si l'enfant est placé, il faut travailler avec la famille afin qu'à son retour ou au cours de ses visites, l'enfant soit bien accueilli. Là ce qu'il y a d'important, pis c'est pas pour vous culpabiliser, il

il y a un problème avec Michel, et le problème vient de votre relation avec, de ce qu'il a vécu depuis une douzaine d'années, il faut dire aussi qu'il y a Michel, avec tout ce qu'il est, qui joue aussi".

La directrice: "Bon, on va continuer d'avoir les mêmes exigences ici à l'école. Le psychologue va vous rencontrer et vous allez pouvoir aborder des questions psychologiques et le psychologue peut vous aider à clarifier des points. Je vous remercie beaucoup de votre présence".

Les parents sortent et se rendent au bureau du psychologue.

La directrice: "Avec Michel, qu'est-ce qu'on fait, comment on s'organise pour permettre ou tolérer de l'agressivité à certains moments donnés".

Paul: "Pour moi, c'est plus de la compréhension que de la tolérance qu'il faut".

Paulette: "On va continuer d'exiger qu'il reprenne son temps perdu".

La directrice: "Faut pas attendre qu'il devienne un délinquant avant d'agir".

La conseillère sociale: "Faut pas oublier que c'est un enfant adopté et que l'hérédité ça joue. Cet enfant-là est influencé par ses vrais parents".

La directrice: "Bon, Paulette, tu vas le rencontrer seul et ensuite, je le rencontrerai".

A la suite de cette rencontre, les parents sont allés voir un médecin avec Michel, et le médecin lui a prescrit des médicaments et Michel est maintenant bien amorti en classe.

<u>De la récompense à la suspension</u>

La directrice: "Bon alors Michel?".

Paulette: "On est dans une impasse".

Paul: "Y'a tapé une crise, j'ai reçu des coups".

Paulette: "On se rend compte qu'il est dangereux. Y'a dévissé la vitre du gymnase. Le garder après l'école ça marche pu, faut le gar-

der de force. On ne sait plus quoi faire. Après la venue des parents à l'école, Michel a pris des médicaments qui l'avaient mis "down", il dit qu'il en prend encore, pis là y'é "up" ".

Le psychologue: "J'avais souligné aux parents à ce moment-là d'aller voir le médecin, étant donné que ça faisait longtemps qu'il n'était pas allé".

L'infirmière: "Je vais contrôler la médication".

La directrice: "J'avais l'impression qu'on peut avoir plus de collaboration du père que de la mère".

Paulette: "La mère à t'a une carapace".

Le psychologue: "La mère, c'est le genre de grosse mère surprotectrice qui faut que tout le monde pense comme elle. Tu peux essayer avec Michel d'abord. S'il a un mauvais comportement, il reste chez-lui, s'il a un bon comportement, il faut trouver quelque chose, tu peux débuter par du primaire d'abord".

La directrice: "On pourrait l'envoyer faire des commissions. On s'entend pour que je le voie tous les jeudi, si son comportement a été mauvais, il reste chez-lui le vendredi".

Finalement, Michel est récompensé durant une semaine ou deux et il est suspendu pour une journée quand ça ne fonctionne pas comme les professeurs le désirent.

C. Frank

Des idées bizarres qui deviennent des idées originales

Paulette: "J'aimerais qu'à la rencontre avec la mère, que le frère de Madame vienne".

Le psychologue: "C'est quoi le problème?".

Paulette: "Parce qu'il a des agissements très bizarres. Il est toujours les quatre fers en l'air. Il a piqué deux-trois petites crises. On suggérait une thérapie en psychiatrie".

Pierrette: "En plein milieu de l'éducation physique, il se met à danser, ses dessins sont morbides".

Paulette: "Y décroche pour n'importe quoi, il va se mettre à ramper par terre pendant que les autres jouent au ballon-chasseur".

Pierrette: "A un moment donné, il est très rationnel, pis à d'autres moments, il agit bizarrement".

La psychologue: "Son admission a été retardée ici deux, trois ans. Ses parents l'ont fait garder en récupération durant deux ans. Sa mère ne l'a jamais accepté".

Pierrette: "Il m'a dit: vous me ferez pas traiter par un psychiatre; il n'y a personne qui lui en a parlé".

Paulette: "En une fraction de seconde, il se relaxe".

Pierrette: "Son père et sa mère sont séparés".

Paulette: "Il fabule beaucoup".

Le psychologue: "Dans un des tests, voici de ses réponses:
J'ai l'impression que rarement mon père m'aime...
Mes supérieurs ne: m'aiment pas .
Je sais que c'est fou, mais j'ai peur de: moi-même.
Je souhaite perdre la peur de: mourir."

Pierrette: "Ce pourquoi on avait pensé à une thérapie, c'est qu'il est capable de le dire. Est-ce que ça vaudrait la peine d'investir pour faire accepter l'école par la mère?".

La travailleuse sociale: "Je veux bien contacter la mère, mais je pense qu'il faut travailler individuellement auprès de l'enfant. Il y a assez de professionnels dans l'école, il y aurait moyen que quelqu'un travaille dessus".

Le psychologue: "Pauline on peut se rencontrer pour voir ce qu'on peut faire dans l'école".

Rencontre des professeurs avec la mère de Frank et le frère de Madame.

Pierrette: "Bonjour Madame, Monsieur, nous sommes les professeurs de Frank"

La mère: "Monsieur est mon frère. J'aimerais savoir quel professeur a dit a dit à Frank qu'il irait voir un psychiatre".

Paulette: "On ne lui a jamais parlé de ça".

Patricia: "C'est pas nous autres qui lui en avons parlé".

Pierrette: "Y'é arrivé avec ça un matin, y m'a dit: je ne peux aller voir un psychiatre, je suis pas fou moé".

La mère: "Lui, y m'a dit que quand il n'agissait pas ben, que un des professeurs lui disait: tu vas aller voir un psychiatre, celle qui lui disait ça c'est, attendez... c'est mademoiselle ... ".

Pierrette (coupant la parole): "Moi, y m'a dit qu'il voulait pas aller voir un psychiatre, je ne sais pas d'où ça vient".

Le frère: "Moi, j'aimerais ça savoir qu'est-ce qui se passe dans l'école ici?".

Paulette: "Ben, ben on est cinq professeurs pour vingt-cinq enfants, il y a les mêmes matières qu'au régulier, excepté les cours d'anglais. On a le même nombre de minutes qu'au régulier, et on peut plus aider les enfants parce que le ratio est plus bas ici qu'au régulier".

Le frère: "Frank ne sait même pas additionner et soustraire, il ne connaît pas les bases, je ne comprends pas que vous l'avez mis en cinquième année, alors qu'il n'a pas les bases. Il prend deux heures pour faire un problème, mais ça c'est autre chose, on en parlera tantôt. Etes-vous sûr qu'il devrait être en cinquième année, moi je pense qu'il serait mieux classé en quatrième année. Il pourrait partir à ce moment-là de choses qu'il connaît".

Pierrette: "Bon, ben, eh, eh, Frank je pense qu'il vous joue des tours, ici, quand c'est pour un examen, y'é capable de faire des problèmes de cinquième année, mais quand c'est pas pour un examen, y se force pas".

Paulette: "Moé, je vous assure qu'il est capable, c'est juste la motivation qui manque".

La mère: "Moé, je voudrais savoir pourquoi ils l'ont placé icitte, parce qu'y'en a deux-trois que je connais qui sont passés par icitte, pis qui sont abouti aux métiers, ça donne rien si c'est pour être de même avec Frank, j'aime autant le retirer de l'école".

Patricia: "Retirez-le, où y va aller? Il a été mis dehors au régulier et en trouble d'apprentissage, y'a pas le choix faut qu'y reste icitte".

Pierrette: "Frank a été placé icitte parce qu'il était trop agité dans les autres écoles. Quand y'était trop agité, il le mettait dans le corridor".

La mère: "L'école ici est appelée l'école de fous par ben du monde, et Frank en souffre de ça: ses amis, pour le faire fâcher, lui disent qu'y vient dans une école de mental".

Pierrette: "On sait que ça doit être dur de placer son enfant ici, mais il est encore mieux ici que dans une autre école où on ne s'occuperait pas de lui".

Le frère: "J'ai pas de conseil à vous donner, mais il me semble qu'il devrait y avoir plus de discipline, apprendre à faire un travail dans le temps qu'il faut pour le faire".

Pierrette: "Pauline s'en occupe plus particulièrement".

Pauline: "Je le vois le matin, à 8h20, ensuite à 11h00 et 1h30 pour voir si son entrée est correct, s'il a passé de bonnes périodes et voir s'il y a quelque chose qui ne va pas. En plus, je travaille avec lui, pourquoi y'é t'a l'école icitte, pourquoi y pense que c'est une école de fous, la question du psychiatre".

La mère: "Ah, ça doit venir de là, le psychiatre, c'est vous qui êtes psychiatre".

Paul: "Non, il nous a parlé de psychiatre ben avant qu'on fixe des objectifs".

Pierrette: "Ca fait qu'à la maison, vous pourrez suivre ses devoirs avec la feuille qu'on lui donne à chaque lundi, et pour ce qui est de la discipline, on va voir à la maison et à l'école à ce qu'il fasse ses travaux dans des temps plus courts. Merci et gênez vous pas pour appeler".

Les parents remettent en question la compétence des professeurs la qualité de l'école, le psychiatre, bref, les parents presque d'égal à égal avec les professeurs. C'est la seule réunion parmi toutes celles auxquelles nous avons assistées qui s'est déroulée dans un rapport de force presqu'égal. Les professeurs, les membres de l'équipe multi-disciplinaire et la direction dominent généralement les parents et contrôlent complètement les réunions (de la position du problème à l'élaboration de solutions).

Suite à la rencontre avec les parents de Frank, les professeurs

ont demandé une discussion de "cas" avec l'équipe multi-disciplinaire. La conclusion de cette discussion de "cas", c'est que Frank n'a pas besoin de psychiatre et que ses idées bizarres seraient beaucoup plus des idées originales et personnelles que des idées de "fous".

D. Bastien

De la retenue au comité de discipline

Une rencontre est prévue avec les parents de Bastien parce que celui-ci s'est sauvé la veille alors que les professeurs avaient décidé qu'il devait rester pour reprendre du temps parce que son travail n'était pas avancé.

La directrice: "Bastien, y'é sadique, il aime ça faire mal".

Monsieur: "Chez-nous, ma fille garde des enfants de deux, trois ans, il n'y a pas de problèmes, il leur touche jamais".

Paul: "Ici, il donne des jambettes, il agace et est souvent pris dans des chicanes".

Pauline: "Depuis notre dernière rencontre, il s'est chicané sur la cour de récréation, il a donné des jambettes".

La mère: "Il y a quelque chose de part et d'autre. Il trouve qu'à l'école on est toujours sur son dos, il est tanné d'être le souffre-douleur, pis il se demande pourquoi c'est toujours lui qui est puni".

La directrice: "On le punit parce qu'il frappe, y connaît pas sa force. Dans une autre école, il passerait au comité de discipline et serait mis dehors".

Le père: "Avant il aimait l'école, c'était une punition de le priver de l'école, alors qu'aujourd'hui, il veut pas se lever pour venir. Il dit qu'il se fait bourasser".

Paul: "Y'é pas plus bourassé que les autres. C'est parce qu'il est souvent pris dans des chicanes qu'il a l'impression que tout le monde est sur son dos. Il faudrait que ce qu'on fait à l'école soit continué à la maison. Ce qui arrive c'est qu'on commence quelque chose pis c'est à recommencer à chaque jour...".

Bastien est introduit dans le groupe.

Bastien: "Pourquoi qu'il y a juste moi de puni?".

Tout le monde est embarrassé.

Bastien: "Je suis prêt à prendre les punitions, mais en autant que ce soit égal".

Le père: "Tu viens à l'école pour étudier, et non te chicaner".

Bastien: "Je viens pas pour me faire écoeurer. Je frappe juste quand j'ai raison".

La directrice: "C'est là ton problème, tu penses que tu as raison de frapper. Moi, si je frappe mes patrons, ton père pis ta mère y gardent leur job parce qu'ils ne frappent pas leurs patrons. Tu garderas pas tes jobs, si à la première discussion avec ton patron, tu y donnes un coup de poing. Bon voici ce qu'on va faire, tu termines tes trois jours de punition ce midi et mardi (journée pédagogique), tu viens à l'école reprendre le temps perdu".

Depuis quelques semaines, Bastien est entré à l'école à trois reprises avec ses parents et à la dernière rencontre, les dispositions suivantes avaient été prises: si Bastien n'était pas tranquille:

1 - il devait être retiré du groupe;

2 - il devait aller dans la cellule;

3 - il devait retourner chez-lui à pied.

Si non, vendredi de cette semaine, on le livrait au comité de discipline de la Commission Scolaire. Aujourd'hui, Bastien a été mis à genoux une bonne partie de l'avant-midi, ensuite il devait demeurer à l'école pour reprendre du temps et les profs ont décidé de l'envoyer chez-lui. Les professeurs lui ont dit: "On espère ne plus te revoir". A la fin de la classe, les professeurs ont rencontré la remplaçante de la directrice et ensembles ils ont décidé de suspendre Bastien pour deux jours.

La semaine suivante, la directrice a écrit au directeur de l'enseignement pour lui demander que Bastien passe au comité de discipline de la Commission Scolaire. Le comité de discipline a décidé de réintégrer Bastien dans l'unité mais à condition qu'il se tienne tranquille, sinon il sera renvoyé de l'école et le comité de discipline a proposé d'entreprendre des démarches pour un placement dans une institution pour jeunes délinquants.

Résumé

Pour résumer la question de la violence, voici ce que nous avons observé durant une journée.

Gisèle est seule dans un local adjacent à la classe depuis deux semaines pour réfléchir parce que, selon Pauline, dans la classe, elle ne fait rien, elle joue. Cette réflexion est sensée lui permettre de remettre en question son attitude vis-à-vis de l'académique et de ses comportements jugés inappropriés. Gisèle n'a pas pris de récréations depuis deux semaines.

Michel est chez la directrice pour discuter de sa suspension ou de sa récompense.

Eugène, Robert et André sont chez la directrice pour discuter du fait qu'ils ont fumé dans la cour. Ils doivent rentrer demain avec leurs parents.

Josée a parlé à Gisèle, et elle a été mise en cellule.

Caroline est menacée d'être gardée en retenue l'après-midi parce-

qu'elle lance des craies.

On a envoyé Simone réfléchir en face du bureau de la directrice parce qu'elle ne travaillait pas.

Bastien est suspendu et il ne peut venir à l'école.

La gestion des comportements dans l'unité ressemble à la discipline appliquée ailleurs. L'étude la plus complète sur les définitions que donnent les enseignants de l'indiscipline et leurs opinions sur les sanctions est celle de Highfield et Pinsent (1952: voir Morrison et McIntyre, 1975). Bien qu'assez anciens, leurs résultats sont confirmés par des travaux plus récents (Plowden, 1967; Steblings, 1971).

Les auteurs demandèrent à des enseignants quels types de problèmes chez les enfants les affectaient. Ils obtinrent deux groupes de réponses. Dans le premier groupe, on trouvait l'agitation, l'indifférence, la paresse, les comportements bruyants, la négligence prolongée, la tricherie et les querelles - que l'on expliquait par un manque de motivation et d'attitude positive envers le travail scolaire. Dans le second groupe, se retrouvaient tous les délits plus graves: déprédations malveillantes, brutalités envers les camarades, vols, désobéissance délibérée et absences répétées. Ces délits avaient tendance à s'élever dans les différents établissements en passant des meilleurs groupes aux plus faibles.

Sur la meilleure façon de traiter l'indiscipline, les enseignants avaient une opinion qui variait en fonction du groupe d'inconduite

tes auquel ils les rattachaient. Par ordre décroissant d'usage, ils recouraient aux sanctions suivantes: exhortation à faire un effort, réprimande, avertissement d'une punition imminente, baisse de points, isolement, retenue, envoi à une autorité supérieure et châtiment corporel.

Ce qu'il est intéressant de constater à partir de cette étude et de nos résultats, c'est que les sanctions sont sensiblement les mêmes au régulier et en classes spéciales. Dans le système scolaire, les sanctions ont les mêmes finalités: l'intégration sinon la marginalisation ou l'invalidation. A la maternelle, on avertit, on réprimande, on isole et on envoie en "classe d'attente" ceux qui ne sont pas intégrés. Au premier cycle de l'élémentaire, on exhorte à l'effort, on avertit, on punit et on envoie en classe de "troubles de l'apprentissage" ceux qui gênent. Dans les classes de "troubles de l'apprentissage", on encourage à l'effort, on fait des remontrances, on isole et on envoie en classe de "perturbés affectifs graves", on renforce, on donne des avertissements, on isole, on suspend et on place en institution ceux qui perturbent.

Progressivement, les parents sont aussi invalidés parce que le placement veut signifier aux parents leur incapacité à s'occuper de leur enfant.

Les enfants punis et étiquettés "inadaptés" sont en majorité des enfants provenant de groupes sociaux exploités. L'élimination, l'épuration à tous les niveaux du système scolaire (du régulier à l'école pour perturbés) permet de fonctionner efficacement. Au point de vue économique, c'est très rentable d'éliminer les gêneurs parce que ça permet

de maintenir de hauts ratio au régulier.

Les professeurs de l'école pour "perturbés affectifs graves" sont dans une position délicate: les enfants de l'école sont la crème des gêneurs, et il leur est demandé d'être efficaces et de préparer les jeunes pour le marché du travail; alors, ils éliminent ceux qui dérangent le plus.

En bref, ceci signifie qu'à chaque année, dans l'unité des grands, il faut arriver à invalider quelques parents et quelques enfants afin de continuer ce qui a débuté au régulier: la sélection-élimination des enfants pauvres et la rentabilité économique, en gardant les ratio les plus hauts possibles après avoir éliminé les gêneurs.

Dans le système scolaire, les professeurs fonctionnent à l'idéologie; en ce sens, ils sont des agents idéologiques de l'Etat. Nous pouvons préciser en rectifiant cette assertion. Tout professeur, qu'il soit au régulier ou dans les classes spéciales, fonctionne à la fois à l'idéologie et à la répression. Les professeurs du régulier fonctionnent de façon massivement prévalente à l'idéologie, tout en fonctionnant secondairement à la répression. Les professeurs des classes spéciales fonctionnent de façon égale à l'idéologie et à la répression. Le transfert de l'idéologie à la répression se fait progressivement du régulier à la classe pour "perturbés affectifs graves". Tous les professeurs du régulier et des classes spéciales concourent au même résultat: la reproduction des rapports de production. Chacun d'entre-eux concourt à cet unique résultat de la manière qui lui est propre. Dans la classe régulière enri-

chie, les agents idéologiques d'Etat préparent les futurs agents de l'exploitation et dans la classe pour perturbés affectifs graves, les agents idéologiques d'Etat préparent les enfants à leurs futurs rôles d'exploités.

Nous tenons à souligner qu'il y a eu, au cours de l'année, quelques rencontres individuelles de parents pour discuter du comportement général de l'enfant. Ces rencontres ne sont pas nombreuses et l'explication de Morrisson et McIntyre (1975) est à l'effet que la fréquence avec laquelle les parents viennent parler de leurs enfants avec les enseignants et l'administration de l'école est en corrélation très nette avec la classe sociale.

Au cours de ces rencontres, les professeurs communiquent aux parents les objectifs qu'ils se sont fixés au niveau de l'académique et du comportement. Les parents et les professeurs échangent aussi sur des attitudes à prendre face aux devoirs et aux comportements des enfants.

La mère: "Avec Raymond, cette année, j'ai trouvé un truc: y veut travailler; si les leçons et les devoirs ne sont pas faits, y travaille pas à l'épicerie".

Pierrette: "On fonctionne par objectifs, pour Gisèle, elle doit apprendre à démontrer de l'indépendance face aux autres filles, prendre les remarques et se décider à faire quelque chose".

La mère: "Je suis aussi bête qu'elle (Simone), on se parle pas, a m'explique jamais ce qu'a vit, a veut pas s'ouvrir".

Pierrette: "Faudrait que Louis termine sa cinquième année d'ici juin. On va faire une entente: vous allez signer les devoirs, cela l'obligera à les faire".

Tableau 9

Le déclassement scolaire

NOMS	AGE AU 30 JUIN 1977	68-69	69-70	70-71	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78
FLORIAN	12;6										
JOSEE	13;1										
EDMOND	11;11										
LOUIS	13;3										
JACQUES	12;3										
MICHEL	13;0										
MARIELLE	10;7										
BASTIEN	13;1										

Tableau 9 (suite)

NOMS	AGE AU 30 JUIN 77	68-69	69-70	70-71	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78
CAROLINE	11;10										
MARIO	11;11										
SIMONE	12;7										
GISELE	11;1										
ANDRE	12;10										
ROGER	13;10										
YVES	13;2										
CLAIRE	12;2										

Tableau 9 (suite)

NOMS	AGE AU 30 JUIN 77	68-69	69-70	70-71	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78
EUGENE	13;3										
FRANK	12;4										
RAYMOND	12;6										
GILLES	11;8										
ROBERT	12;6										
CHARLES	12;2										
JEAN	11;11										
ALDEA	13;3										

Tableau 9 (suite)

NOMS	AGE AU 30 JUIN 77	68-69	69-70	70-71	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78
HERMEL	12;6										
BAPTISTE	11;0										
MONIQUE	13;2										

LEGENDE:

- Classe régulière
- Secondaire allégé qui mène au professionnel court
- Classes d'attente ou de récupération, ou de troubles graves de l'apprentissage
- Ecole pour perturbés affectifs graves
- Secondaire-métiers qui ne mène à aucun diplôme
- Placement en institution

Ces rencontres ont permis aux professeurs et aux parents d'élaborer des stratégies pour modifier les comportements des enfants, mais les résultats furent bien éphémères parce que la relance, quand elle a lieu, ne se fait que quelques mois après la première rencontre.

La dernière partie de ce chapitre présente l'expérience scolaire des enfants et le classement de fin d'année de l'école pour "perturbés affectifs graves".

L'expérience scolaire et le classement de fin d'année

L'expérience scolaire

Le tableau 9 révèle que la majorité des enfants subit un déclassement. Sur vingt-sept enfants, deux retournent au régulier, c'est-à-dire au secondaire allégé qui mène au professionnel court; un est transféré en classe de récupération, quatorze demeurent dans l'école pour "perturbés affectifs graves", six entrent à l'école de métiers du secondaire qui ne décerne aucun diplôme valable et enfin quatre sont placés en institution pour "mésadaptés socio-affectifs".

Ce tableau montre aussi que les enfants ont passé en moyenne six ans dans le système scolaire, en excluant la maternelle. Sur ces six ans, ils ont passé 1.4 année dans le secteur régulier et 4.6 années dans les classes spéciales.

La lecture de ce tableau permet d'affirmer que 92% des enfants touchés par cette étude ont été aiguillés dès la première année vers les classes spéciales; la récupération académique ou la rééducation comporte-

mentale ne semblent pas avoir réussi et il s'agit même pour la très grande majorité d'une dégradation progressive.

L'examen du tableau 10 permet de prévoir que les deux enfants qui retournent au régulier sont voués à l'échec à plus ou moins court terme. Ces résultats académiques qui font partie du dossier des enfants sont accompagnés des commentaires écrits des professeurs sur les comportements au cours de la dernière année.

> "Michel est difficile d'approche, on le sent renfermé, car il verbalise très peu ... Ses problèmes personnels se répercutent par de l'agressivité souvent injustifiée (ex.: "savates", coups de pieds, etc...)".

> "Simone est ouverte ,aime beaucoup jaser ,à d'autres moments, elle peut être très désagréable et même très effrontée. Simone se complaît dans les situations troubles: celà lui permet de régler les problèmes des autres. Elle est bien appréciée par tous, même si elle est souvent brusque".

Les résultats académiques et les commentaires sur les comportements laissent présager une intégration difficile sinon impossible au secondaire régulier même allégé. Ce qui signifie que Simone et Michel vont probablement retrouver d'ici une année ou deux leurs amis au secondaire-métier.

En ce qui concerne Edmond qui est retourné en classe de récu-

Tableau 10

Résultats aux examens

NOMS	NOMBRE D'ANNEES DANS LE SYSTEME SCOLAIRE (MATERNELLE EXCLUE)	RESULTATS AUX EXAMENS DE LA COMMISSION SCOLAIRE EN MAI 1977	
		Français	Mathématiques
MICHEL	7 ans	37% 6e année	27% 6e année
SIMONE	6 ans	42% 6e année	13% 6e année

pération, il a vécu cinq ans dans le système scolaire et aux examens de quatrième année, il a obtenu 52% en français et 45% en mathématiques. Il est noté dans son dossier:

> "Quand ça ne va pas, il essaie de se faire remarquer afin qu'on s'occupe de lui. Il est passablement facile d'entrer en relation avec lui; cependant, il exprime difficilement le fond de sa pensée. Si quelque chose ne va pas, on remarque immédiatement un changement dans son comportement, il devient plus nerveux, anxieux".

Ces différentes évaluations ne favoriseront pas l'intégration d'Edmond au secteur régulier.

Le tableau 11 donne les résultats aux examens de la Commission Scolaire des enfants qui demeurent dans l'école pour "perturbés affectifs graves" l'an prochain.

Tableau 11

Résultats aux examens

NOMS	NOMBRE D'ANNEES DANS LE SYSTEME SCOLAIRE (EXCLUANT LA MATERNELLE)	RESULTATS AUX EXAMENS DE LA COMMISSION SCOLAIRE EN MAI 1977	
		Français	Mathématiques
FLORIAN	6 ans	21% 5e année	17% 5e année
MARIELLE	4 ans	absente	22% 2e année
CAROLINE	6 ans	33% 5e année	32% 4e année
MARIO	5 ans	35% 4e année	37% 4e année
GISELE	4 ans	37% 4e année	50% 4e année
CLAIRE	6 ans	35% 4e année	22% 4e année
FRANK	5 ans	55% 5e année	55% 5e année
RAYMOND	5 ans	39% 5e année	45% 5e année
GILLES	5 ans	27% 4e année	25% 4e année

Tableau 11 (suite)

Résultats aux examens

NOMS	NOMBRE D'ANNEES DANS LE SYSTEME SCOLAIRE (EXCLUANT LA MATERNELLE)	RESULTATS AUX EXAMENS DE LA COMMISSION SCOLAIRE EN MAI 1977	
		Français	Mathématiques
ROBERT	6 ans	40% 4e année	39% 5e année
CHARLES	6 ans	21% 5e année	25% 5e année
JEAN	5 ans	35% 4e année	62% 4e année
HERMEL	7 ans	60% 2e année	37% 2e année
BAPTISTE	4 ans	46% 2e année	62% 2e année

Voici quelques commentaires des professeurs vis-à-vis ces enfants:

"Hermel se bute et s'entête pour des riens et il y prend un malin plaisir".

"Raymond aime à rendre service ... a du mal à accepter les remarques sur son comportement et sur son travail en classe".

"Très difficile de converser avec Charles, ou il prend en riant ce qu'on dit, ou il se fâche et sort de la classe. Veut toujours faire à sa tête".

"Claire a établi une très bonne relation avec chacun de nous. Semble très heureuse dans le groupe".

"Jean semble incapable d'être stable et d'acquérir un contrôle sur son corps".

"Florian est capable de relations avec l'adulte, et lorsqu'il ne boude pas, il est possible de régler verbalement les problèmes. Il est cependant très agité et a besoin que l'adulte assure la structure et le calme dont il a besoin".

"Les contacts de Caroline avec l'adulte sont très fréquents mais demeurent superficiels et sans but précis".

"Mario aime à faire fâcher l'adulte. Lorsque l'adulte devient agressif face à lui, il est content, il est heureux de l'amener au bout de ses limites. Il répond grossièrement, comme si tout lui était dû, il va faire des grimaces, brasser des chaises, faire du bruit, juste pour exaspérer".

Les résultats académiques des enfants et les commentaires des professeurs constituent de bons indices pour l'établissement d'un pronostic pour ces 14 enfants: ils vont terminer leur carrière scolaire au secondaire-métier ou en institution.

Tableau 12

Résultats aux examens

NOMS	NOMBRE D'ANNEES DANS LE SYSTEME SCOLAIRE (EXCLUANT LA MATERNELLE)	RESULTATS AUX EXAMENS DE LA COMMISSION SCOLAIRE EN MAI 1977	
		Français	Mathématiques
JOSEE	7 ans	37%	33% 6e année
LOUIS	6 ans	24% 4e année	absent
JACQUES	7 ans	24% 4e année	27% 4e année
BASTIEN	7 ans	21% 6e année	24% 6e année
ANDRE	7 ans	48% 5e année	47% 5e année
ROGER	8 ans	31% 5e année	62% 5e année
YVES	7 ans	absent	absent
EUGENE	6 ans	37% 5e année	absent
ALDEA	6 ans	27% 4e année	40% 4e année
MONIQUE	7 ans	60% 5e année	22% 5e année

En ce qui concerne ceux qui ont été classés au secondaire-métier ou en institution, le tableau 12 révèle leurs résultats académiques.

Les commentaires des professeurs pour l'année qui se termine se lisent comme suit:

"Monique a une bonne relation avec l'adulte".

"Louis attire de plus en plus l'attention par des comportements de petit enfant".

"Aldéa est réservée et timide face à l'adulte".

"André recherche continuellement la présence d'un adulte. Il ne peut rien faire sans qu'un adulte le suive de très près".

"Roger se plaît en compagnie de l'adulte et s'en approche beaucoup".

"Eugène aborde toute situation de façon négative, refusant de participer et cherchant toujours à se faire exclure. Avec les adultes, Eugène ne communique pas: il répond peu et uniquement lorsqu'il est forcé de le faire. Il parle peu et boude la plupart du temps".

"Josée cherche à manipuler l'adulte, elle les utilise à sa guise. Ses rapports sont presque toujours intéressés".

La majorité de ces enfants vont obtenir les emplois les moins

rémunérateurs et les plus astreignants et plusieurs seront condamnés à vivre de l'assistance publique. La marginalisation et l'invalidation sociale continuent. La majorité de ces enfants proviennent de milieux exploités, l'école les a déclaré inadaptés très rapidement et la société leur réserve un travail économiquement exploité, un non-pouvoir politique et une dévalorisation culturelle.

Résumé de quelques étapes du processus de marginalisation de "perturbés affectifs graves"

La classe sociale d'appartenance et les conditions matérielles d'existence semblent liées aux pratiques scolaires du régulier et des classes spéciales dans le processus de marginalisation du "perturbé affectif grave". La perturbation affective grave n'est pas congénitale, elle est attribuée à certains enfants dans un contexte économique donné.

Les enfants étiquetés "perturbés affectifs graves", ont d'abord été étiquetés "enfants en troubles de l'apprentissage", ils seront étiquetés plus tard de "mésadaptés", de "délinquants", et, sur le marché du travail, de "travailleurs non-spécialisés", de "chômeurs", "d'assistés sociaux".

La description de quelques éléments du processus de marginalisation du "perturbé affectif grave" a fait ressortir l'influence des variables structurelles sur la dimension collective réelle des situations problématiques individuelles.

Conclusion

Dans la dernière partie de cette étude, il sera fait état, d'abord, du processus décisionnel face aux inadaptés scolaires au Québec depuis 1960 et ensuite d'une brève étude historique sur la correspondance des types d'éducation avec les classes sociales et enfin, il sera question des orientations sur lesquelles cette recherche s'ouvre.

Les décisions prises face aux "inadaptés scolaires" de 1960 à 1977

En 1959, le ministère de la Famille et du Bien-être social organisa un Service des études pour les "exceptionnels". En 1961, le département de l'instruction publique nomma un conseiller pédagogique en éducation spéciale, pour s'occuper des "exceptionnels" des écoles publiques. En 1963, était créé un Bureau de l'enfance exceptionnelle qui devint en 1969, le Service de l'enfance inadaptée à l'intérieur de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

De 1960 à 1976, les "inadaptés scolaires" ont augmenté de façon effarante (voir appendice VIII). Leur nombre a passé de 3,350 en 1960, à 92,915 en 1976, ce qui représente une augmentation de 89,565 enfants. Sur cette même période, le pourcentage "d'inadaptés scolaires" par rapport à la population scolaire totale du secteur public a varié de 0,28% à 6,81%.

Après avoir augmenté régulièrement jusqu'en 1969-70, la population scolaire totale n'a pas cessé de décroître depuis lors, accusant une baisse de 13,8%. Au contraire, la population "d'inadaptés scolaires" a augmenté depuis cette période de 132,7%.

En 1960-61, l'enseignement aux "inadaptés scolaires" visait à répondre aux besoins des "débiles mentaux" et des "infirmes moteurs". En 1975-76, la population des "inadaptés scolaires" était divisée en sept grandes catégories et dix-huit sous-catégories (voir appendice I).

Au début des années soixante, les gêneurs dans les classes "régulières" étaient déclarés "déficients mentaux légers" et alors des classes spéciales étaient créées pour ces enfants. A la suite de la création du Bureau de l'enfance inadaptée, après les recommandations du rapport Parent et la mise sur pied du ministère de l'Education, en 1965-66, il existe cinq fois plus de "débiles légers" qu'en 1960-61, soit 15,750 enfants par rapport à 3,000 enfants au début de cette décennie. En 1965-66 apparaît pour la première fois une nouvelle catégorie d'inadaptation: "Déviations au niveau des apprentissages" et une nouvelle sous-catégorie, les "Troubles légers d'apprentissage" avec une population de 2,950 enfants.

En 1968, il y a signature d'une convention collective entre le gouvernement et les associations de professeurs. L'examen de cette entente se révèle très intéressant à maints égards: les syndicats et le gouvernement s'entendent sur des ratio de 1/27 à l'élémentaire et 1/17 au secondaire; cependant, de nouvelles catégories et sous-catégories d'inadaptation sont créées. La catégorie "Déviations affectives" est créée ainsi que la sous-catégorie "Perturbation affective légère" avec une population de 1,514 enfants. La sous-catégorie "Classe d'attente" prend le départ avec 350 enfants. Ceci signifie que les professeurs ont accepté d'une part de fonctionner "au régulier" avec des

ratio élevés et d'autre part ils ont acquis le droit d'aiguiller vers les classes spéciales les gêneurs: classes d'attente, troubles légers d'apprentissage, débiles mentaux légers et moyens, infirmes moteurs cérébraux, déficients physiques, épileptiques, sourds, demi-sourds, amblyopes, perturbés affectifs légers, ce qui totalise en 1968-69: 30,694 enfants.

Pour assister à la création de nouvelles sous-catégories il faudra attendre le décret de 1972. Cette année-là, la sous-catégorie: "Troubles de l'apprentissage (dénombrement flottant)" fut créée et une catégorie: "Déviations multiples". Il faut aussi noter que les "perturbés affectifs légers" sont devenus des "perturbés affectifs graves" afin que cette dernière sous-catégorie demeure au ministère de l'Education au lieu de passer au ministère des Affaires sociales. Toutes ces créations de catégories et de sous-catégories font qu'en 1972-73, on dénombre 67,248 enfants "inadaptés scolaires".

En 1975-76, on dénombre 92,915 enfants déclarés "inadaptés scolaires" dont 94% sont des "malades scolaires". Les classes d'attente sont passées de 350 enfants à 5,183 enfants, les classes de récupération de 2,950 enfants à 18,387, le dénombrement flottant 2,959 à 18,623, les troubles graves de l'apprentissage de 443 à 15,843, les perturbés affectifs graves de 1,514 à 7,814 enfants.

Cette augmentation effarante a pour effet de débarrasser les classes régulières des "gêneurs" et de permettre un fonctionnement efficace au niveau idéologique et rentable au point de vue économique.

De plus, ces "gêneurs" sont en général des enfants des travailleurs du commerce, des services et de la production.

L'analyse de quelques éléments du processus de marginalisation de perturbés affectifs graves a donc permis de faire ressortir quelques aspects de la contribution du système scolaire à la reproduction des classes sociales qui a sa racine première dans la production.

L'histoire démontre par ailleurs, que l'école dans les différentes sociétés est au service de la classe dominante.

Quelques enseignements de l'histoire

Durkeim a posé le problème de l'éducation sur ses bases véritables en montrant que la société commandait la mise en place et le fonctionnement des systèmes éducatifs. Il a abouti à la conclusion suivante: "L'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme abstrait, idéal, une perfection humaine vue à travers une philosophie éternelle, mais c'est l'homme tel que la société veut qu'il soit et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure (Education et Sociologie, p. 90, Presses Universitaires de France, Paris, 1966.

L'analyse de la société comme société divisée en classes a permis l'approfondissement de ce point de vue. En particulier, elle a conduit à mettre en rapport la division des systèmes éducatifs en réseaux ou filières avec la division en classes sociales. L'histoire montre qu'il y a toujours eu plusieurs types d'éducation correspondant aux différentes classes sociales.

Solon (voir l'Ecole de Jules Ferry est morte, p. 7, Maspero, 1974) distinguait ainsi les différents types d'éducation dans la Grèce antique: "Les garçons doivent, avant toute chose, apprendre à nager et à lire, les pauvres doivent être exercés à l'agriculture ou à une industrie quelconque, les riches à la musique et à l'équitation et s'adonner à la fréquentation des gymnases, à la chasse et à la philosophie".

Lénine, dans un discours prononcé le 2 octobre 1920, a confirmé le caractère de classe de l'enseignement:

> "Dans les écoles on s'occupait moins d'éduquer la jeune génération des ouvriers et des paysans que de la dresser dans l'intérêt de cette même bourgeoisie. On les éduquait de façon à en faire des serviteurs répondant à ses exigences, capables de lui apporter des bénéfices sans toutefois troubler son repos et son oisiveté". (M. Dommanget, Les grands socialistes et l'éducation, p. 453, Armand Colin, Paris).

Le ministre Gérin-Lajoie en 1962 a invité de façon non-équivoque les patrons des entreprises commerciales et économiques à définir quel type de formation exigeaient les transformations opérées dans la division technique et sociale du travail par l'industrialisation du Québec.

> "Vous connaissez mieux que moi la révolution technique des modes de production et des procédés de travail que peut signifier, par exemple, un phénomène comme celui de l'automation. C'est d'abord dans vos entreprises qu'un tel phénomène se produit et c'est précisément vous que nous devons consulter pour savoir qu'elle peut en être l'implication pour la formation des jeunes... Vous avez un intérêt majeur à nous faire savoir à nous, les responsables de l'éducation, le genre de produit que nous devons vous apporter au terme de la scolarité... La commission d'enquête vous offre l'occasion d'exprimer franchement vos vues sur des questions qui vous concernent directement que ce soit dans la perspective de vos intérêts économiques immédiats ou dans la perspective

> de votre développement éventuel". (Conférence devant les membres de la Société canadienne des Relations extérieures, Chapitre de Montréal, avril 1962).

Ce discours est direct; le ministre n'a pas pris les détours que prennent aujourd'hui les réformistes. Par la suite, les auteurs du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec proclamaient que:

> "Il faut donc assurer à l'ensemble de la population un niveau d'instruction assez élevé, préparer des cadres pour tous les secteurs et se préoccuper surtout de donner une formation poussée à cette fraction croissante de la population destinée à servir dans le secteur tertiaire...
>
> Si ces conditions ne sont pas remplies, la vie économique risque de marquer le pas et la nation de perdre son rang". (Rapport Parent, vol. I, chapitre IV, Imprimeur de la Reine, Québec, 1963).

La vie économique serait-elle en train de marquer le pas puisqu'on a droit à un rapport sur l'inadaptation scolaire: le rapport Copex, il y a eu aussi le rapport Nadeau et le rapport GTX (Document de travail du groupe de travail) sur les cegeps, et le gouvernement a produit un livre vert sur l'éducation à l'élémentaire et au secondaire et un livre blanc sur les cegeps est publié et enfin, le ministre de l'Education a promis une enquête complète sur le rôle des universités. La boucle est bouclée, l'éducation se réajustera-t-elle par rapport à l'économie?

Les orientations et les questions sur lesquelles cette recherche s'ouvre

Cette étude souligne l'importance que prend l'analyse en termes de rapports sociaux quand il s'agit d'étudier les interventions en milieu scolaire, cette démarche d'analyse conduit à considérer l'enseignement

comme un enseignement de classe dont se sert la classe dominante pour assurer, maintenir et reproduire les conditions de sa domination sur l'ensemble de la société et au détriment des travailleurs.

Une analyse de la situation actuelle et des nouvelles orientations dans le domaine de l'enseignement spécial au Québec devrait tenir compte, d'une part, des influences du développement de l'économie sur les politiques du ministère de l'Education et, d'autre part, du fait que la majorité des inadaptés scolaires sont des pauvres et de futurs ouvriers déclassés.

Une analyse de la situation des inadaptés scolaires en termes de rapports sociaux conduirait à une remise en question:

- de la politique du ministère de l'Education face aux inadaptés;
- de la prévalence du modèle médical dans les systèmes d'enseignement parallèle;
- de la définition, de la classification et de l'évaluation de la population des inadaptés;
- de la nature de l'intervention pédagogique dans le milieu scolaire;
- de l'administration et l'organisation des services pédagogiques dans le secteur public;
- de l'intervention des services parapédagogiques dans le système scolaire;
- du financement des services réguliers et spéciaux;
- de la restructuration du ministère de l'Education et

de l'administration des services aux inadaptés;

- de la concertation interministérielle;
- de la normalisation et de l'intégration en cascade.

En bref, nous suggérons que soit refaite l'analyse de la situation actuelle et des nouvelles orientations dans le domaine de l'enfance inadaptée au Québec.

Appendice I

Statistiques évolutives des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage du système public

Evolution par sous-catégories d'inadaptation de la population en difficulté dans le secteur public

GRANDES CATEGORIES D'INADAPTATION	SOUS-CATEGORIES D'INADAPTATION	1960-61	1965-66	1967-68	1968-69	1969-70	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76
1) Déviations au niveau des apprentissages	Classes d'attente				350	916	1 176	3 266	3 936	4 498	5 076	5 283
	Troubles légers d'apprentissage (classe de récupération)		2 950		5 288	9 215	11 726	14 784	18 715	18 456	18 251	18 287
	Troubles de l'apprentissage (dénombrement flottant)								2 959	5 144	10 840	18 623
	Troubles graves de l'apprentissage							443	4 532	7 600	10 197	13 843
2) Déviations intellectuelles	Débilité mentale légère	3 000	15 750	18 906	20 794	22 312	22 524	23 068	24 538	24 622	22 690	19 276
	Débilité mentale moyenne		850	1 424	1 922	3 206	3 718	4 641	5 289	4 733	4 489	4 204
	Infirmité motrice (non-intégrable)								138	62	28	22
3) Déviations physiques	Infirmité motrice cérébrale moyenne	350	475	1 012	201	200	484	639	325	253	121	120
	Infirmité motrice cérébrale grave			602	79	1 201	613	513	223	317	272	225
	Déficiences physiques				400				178	127	361	187
	Epilepsie non médicalement contrôlée				100				52	47	43	63
4) Déficiences auditives	Semi-surdité			80	53	95	217	372	263	280	303	308
	Surdité				75				193	211	219	244
5) Déficiences visuelles	Semi-cécité		15	58	69	89	129	243	128	151	98	143
	Cécité								28	18	15	33
6) Déviations affectives	Perturbation affective légère			1 514	1 363	2 799	4 681	2 356	4 996	---	---	---
	Perturbation affective grave							4 100		5 894	7 112	7 824
7) Déviations multiples	Déviations multiples								756	1 817	3 010	3 541
	TOTAL:	3 350	20 054	23 596	30 694	39 933	45 268	54 425	67 248	74 120	83 815	92 925

Extrait de: L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Québec, ministère de l'Education, 1976. (p. 119)

Appendice II

Questions pour l'entrevue

1 - Quels sont les objectifs de l'école?

2 - Quels sont vos objectifs personnels?

3 - Les enfants, comment sont-ils?

4 - Quelles sont les origines des perceptions que vous avez des enfants?

5 - Les parents d'ici, comment sont-ils?

6 - Quels genres de contacts établissez-vous avec les parents?

7 - L'univers de l'enfant, en dehors de l'école, c'est quoi?

8 - Quel est l'avenir des enfants?

9 - Si vous aviez le choix, continueriez-vous de faire le métier que vous faites?

Appendice III

Horaire du 15 septembre

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8h30 à 9h20	Français	Maths Groupe B	Français	Maths	Français
		Education physique Groupe A			
9h20 à 10h10	Français	Maths	Français	Maths	Français
		Education physique Groupe B			
10h10 à 10h25	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation
10h25 à 11h15	Education physique Groupes A&B	Français	Maths (collectif)	Français	Maths (collectif)
11h15 à 12h05	Diner Activités (psycho-éducatrice)	Catéchèse Diner		Diner Activités (psycho-éducatrice)	Diner Activités (psycho-éducatrice)
12h05 à 12h55	Maths	Français		Education physique Groupe A	Education physique Groupe B
				Bibliothèque Groupe B	Arts plastiques Groupe A
12h55 à 1h45	Maths	Activités scientifiques (collectif)		Education physique Groupe B	Education physique (Aréna) Groupe B
				Bibliothèque Groupe A	Arts plastiques Groupe B

Appendice IV

Distribution des élèves selon les variables:
Age chronologique, quotient intellectuel, catégorie

DISTRIBUTION DES ÉLÈVES SELON LES VARIABLES:

AGE CHRONOLOGIQUE - QUOTIENT INTELLECTUEL - CATEGORIE

Commission scolaire: _____

Année scolaire: _____

IDENTIFICATION

troubles légers d'apprenti
(classe de récupération

A.C.	− 5		5 - 6		7 - 8		9 - 10		11 - 12		13		14 - 15		16 - 17		17 +		TOTAL	
Q.I.	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
25 - 30																				
31 - 55																				
56 - 60																				
61 - 75																				
76 - 80																				
81 - 90																				
91 et plus																				
TOTAL																				

DISTRIBUTION DES ELEVES SELON LES VARIABLES:

AGE CHRONOLOGIQUE - QUOTIENT INTELLECTUEL - CATEGORIE

Commission scolaire: _____

Année scolaire: _____

IDENTIFICATION

Troubles graves de l'apprenti

A.C.	— 5		5 - 6		7 - 8		9 - 10		11 - 12		13		14 - 15		16 - 17		17 —		TOTAL	
Q.I.	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
25 - 30																				
31 - 55																				
56 - 60																				
61 - 75																				
76 - 80																				
81 - 90																				
91 et plus																				
TOTAL																				

Appendice V

Examen de grammaire et de mathématiques

Examen de grammaire

Quatrième année

1 - Mettez les mots au pluriel

5 pts

le	feu
petit	gros
bureau	ma
cheveu	beau
doigt	oeil

2 - Dites si ces mots sont au féminin ou au masculin

5 pts

une élève	garçon
nez	fille
bouche	grande

3 - Donnez le temps du verbe

5 pts

je suis:
tu marchais:
il sera:
j'ai eu:
nous marcherons:
ils ont été:
je laverai:
vous mangez:

4 - Donnez la nature des mots (verbe, nom, pronom, article, adjectif)

"Vous aimez vous promener avec le gros chien brun du voisin".

10 pts

vous:
aimez:
promener:
le:
gros:
chien:
brun:
voisin:

5 - Dites le nombre des mots (pluriel ou singulier)

5 pts

tableaux	gros	feu
escalier	amis	

6 - Donnez la voie du verbe (affirmative, négative, interrogative)

5 pts

je ne l'aime pas:
il est gentil:
où allez-vous?:
est-il beau?:
tu es fatigué:

7 - Conjugues

Présent

5 pts

ETRE	AVOIR
je	je
tu	tu
il	il
nous	nous
vous	vous
ils	ils

8 - Faites une phrase avec chacun des mots qui suivent

10 pts

mes:
lait:
mais:
laid:
les:

9 - Conjuguez le verbe <u>marcher</u> aux temps indiqués

5 pts

Présent	Imparfait	Futur	Passé composé
Je Tu Il Nous Vous Ils			

10 - Donnez le groupe du verbe

5 pts

marcher:
finir:
recevoir:
rougir:
savoir:
laver:

11 - Conjuguez ces verbes au futur

5 pts

Marcher	Faire

12 - Donnez la personne du verbe

5 pts

je suis malade:
il est tombé:
nous lavons:
vous marchez:
elles riaient:
tu rougis:

13 - Ecrivez le verbe

5 pts

verbe être, futur, 2ième personne pluriel:
verbe avoir, passé composé, 1ère personne singulier:
verbe marcher, imparfait, 1ère personne pluriel:
verbe finir, présent, 3ième personne singulier:

- FIN -

Examen de mathématiques

Sixième année

1 - Donnez le symbole qui convient ($<$, $>$ ou $=$)

24 ÷ 2 (>) 24
24 ÷ 1/2 (<) 24
24 ÷ 1 (=) 24
1 ÷ 1,000 (=) 1
5 ÷ 1/10 (<) 5
5 ÷ 10 (=) 5

2 - Effectuez les divisions (20 points)

1/3 ÷ 1/2 = 2/6
3/10 ÷ 1/10 = 4/20
6/5 ÷ 6/5 = 12/10
3/4 ÷ 3 = 3/4 1
5 ÷ 32 = 5/32
1/6 ÷ 3 1/2 = 2/8 1
1 1/2 ÷ 3/4 = 4/6 1
2 ÷ 1/3 = 1/3 1
1/12 ÷ 1/4 = 2/16
0 ÷ 1/2 = 1/2 1

3 - Joignez les noms avec les fractions ou nombres appropriés

mixte → 3 1/2
impropre → 4 6/4
naturel → 8

4 - Effectuez les multiplications (20 points)

1	x 1/6 =	2/6		5/9	x 3/5 =	8/14	
1 1/8	x 2 1/3 =	2/11 3		3/4	x 4/3 =	7/7 1	
1 1/6	x 3 2/3 =	3/9 4		1/100	x 153/10 =	53/10 1	
24	x 5/24 =	5/24 6		1/9	x 27/6 =	24/15	
4	x 4/5 =	8/15		6/300	x 0 =	6/300 1	

5 - Résolvez les équations

6 ÷ 5/9 = 4 x 9/5

5/8 ÷ 3/2 = 5/8 x 13/18

1/3 ÷ 1/4 = 2/7 x 4

6 - Additions (20 points)

1/3	23 1/4	⟶ 6/24	1 1/3	⟶ 5/15
+ 1/2	+ 61 5/12	⟶ 10/24	+ 8 4/5	⟶ 12/15
2/5	84 16/24	16/24	9 17/15	17/15

7 - Problèmes:

a) Dans cinq heures, il y a

1. Combien de 1/2 heure? 10
2. Combien de 1/3 d'heure? 15

b) Une tasse contient 2/5 de livre de noix. Combien de tasse peut-on remplir avec

3. une livre? 2/5
4. 10 livres? 5/5

c) J'ai mangé 1/4 des 5/6 d'un gâteau. Quelle partie du gâteau ai-je mangée?

1

d) 1/5 de 20 filles sont blondes. Combien y a-t-il de filles blondes?

6/9

e) Je tonds le gazon: j'ai tondu les 3/5 de la pelouse. Quelle partie me reste-t-il à tondre?

5/7

f) Un premier colis pèse 7/16 de livre et le second 5/16 de livre. Quel est leur poids total?

12/16

- FIN -

Appendice VI

Horaire du 30 novembre

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
Français	Maths Education physique	Français	Maths	Français
Français	Arts plastiques Education physique	Français	Maths	Français
Education physique	Français Maths	Maths	Français	Maths Français
Dîner	Dîner		Dîner	Dîner
Maths	Français		Arts plastiques Education physique	Aréna Catéchèse
Maths	Arts plastiques Maths		Arts plastiques Education physique	Aréna Catéchèse

Appendice VII

Evolution de la population en difficulté par rapport à la population scolaire totale dans le secteur public de 1960-61 à 1975-76

ANNEE	POPULATION SCOLAIRE TOTALE	POPULATION EN DIFFICULTE	POURCENTAGE DE LA POPULATION EN DIFFICULTE PAR RAPPORT A LA POPULATION SCOLAIRE TOTALE
1960-61	1,184,200	3,350	0,28
1961-62	1,220,662	5,704	0,47
1962-63	1,273,047	8,886	0,70
1963-64	1,303,390	12,153	0,70
1964-65	1,341,236	16,658	0,93
1965-66	1,361,086	20,054	1,47
1966-67	1,413,245	———	———
1967-68	1,505,289	23,596	1,57
1968-69	1,568,991	30,694	1,96
1969-70	1,581,024	39,933	2,52
1970-71	1,565,481	45,268	2,89
1971-72	1,520,917	54,425	3,58
1972-73	1,514,512	67,248	4,40
1973-74	1,463,020	74,120	5,06
1974-75	1,388,915	83,815	6,03
1975-76	1,362,800	92,915	6,81

Extrait de l'Education de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Québec, Ministère de l'Education, 1976 (p. 117).

Références

AUBIN, Madeleine (1977) Le processus de marginalisation à la maternelle. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.

BATSHAW, M. et collaborateurs (1976). Rapport du comité d'étude sur la réadaptation des enfants et des adolescents placés en centre d'accueil. Québec, Ministère des Affaires Sociales.

BEAUDELOT, C., ESTABLET, R. (1971) L'école capitaliste en France. Paris, Maspéro.

BEAUDELOT, C., ESTABLET, R. (1975) L'école primaire divise. Paris, Maspéro.

BROUILLETTE, G., DESLIERES, B., GILBERT, H., ROY, A. (1974). Ecole et luttes de classes au Québec. Québec, Centrale de l'Enseignement du Québec.

CADOTTE, R., DESJARDINS, M., FOREST, L., GENDRON, R. (1977). Une fourberie: la normalisation et les tests scientifiques. Ligne Directe, vol. 5, no. 3. Québec, Centrale de l'Enseignement du Québec.

CHILAND, C. (1970) L'enfant de six ans et son avenir. Paris, Presses Universitaires de France.

DOMMANGET, M. (1970) Les grands socialistes et l'éducation. Paris, Armand Colin.

DURKEIM, E. (1966) Education sociologie. Paris, Presses Universitaires de France.

EELLS, K., DAVIS, A., HAVIGHURST, R., HERRICK, V., TYLER, R. (1951) Intelligence and cultural difference. Chicago, University of Chicago Press.

ESCANDE, C. (1974) Les classes sociales au Cegep. Montréal, Parti Pris.

FAVREAU, L. (1972) Les travailleurs face au pouvoir. Montréal, Québec Presse.

FEDERATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUEBEC (1976). Orientations pour le développement du secteur de l'enfance en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Document inédit, Québec.

FILLOUX, Janine (1974) Du contrat pédagogique. Paris, Dunod.

GIRALDEAU, G., MERCIER, P. (1974) Le cadre général d'organisation des enseignements aux élèves en difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage. Document inédit. Québec.

GLASER, B.G., STRAUSS, A.L. (1967) The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago, Aldine.

L'ECOLE DE JULES FERRY EST MORTE (1974) Paris, Maspéro.

LERMER, M. (1969) Social differences in physical health in Kosa, Antonovsky and Zola. Poverty and health. Harvard University Press (p.84).

MINISTERE DE L'EDUCATION (1971) Guide pédagogique pour la scolarisation des perturbés affectifs de niveau élémentaire. Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1976) L'éducation de l'enfance en difficultés d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Québec.

MOLLO, Suzanne (1970) L'école dans la société. Paris, Dunod.

MORRISON, A., McINTYRE, D. (1975) Profession: Enseignant. Paris, Armand Colin.

PARDO, A., DUCHEIN, C., BRETON, J. (1974) Performances en lecture au cours préparatoire. Participation à la classe et milieu d'origine des élèves. Recherches pédagogiques, no. 68, Paris.

RIST, R. (1970) Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. Harvard Educational Review, vol. 40, no. 3.

SCHATZMAN, L., STRAUSS, A.L. (1973) Field research. New-Jersey: Prentice-Hall.

STAMBAK, Mira, ZOBERMAN, Nicole (1973) Fin du testing à l'école maternelle le. L'école maternelle française, no. 7.

STATISTIQUE CANADA. RECENSEMENT DU CANADA (1971) Familles: enfants dans les familles. Catalogue 93-715, vol. 2, part II, Décembre 1973.

STATISTIQUE CANADA. RECENSEMENT DU CANADA (1971). Scolarité. Catalogue 94-707, vol. 3, part I, Novembre 1974.

STATISTIQUE CANADA. RECENSEMENT DU CANADA (1971). Professions. Catalogue 94-721, vol. 3, part II, Septembre 1974.

TORT, M. (1975) Le quotient intellectuel. Paris, Maspéro.

WEISBROD, B.A. (1965) The economics of poverty. New-Jersey: Prentice-Hall.